Elogio del profesor

Jorge Larrosa Bondia, Karen Christine Rechia
y Caroline Jaques Cubas —*editores*—

Miño y Dávila
Editores

Elogio del profesor

Jorge Larrosa Bondia, Karen Christine Rechia
y Caroline Jaques Cubas —*editores*—

Miño y Dávila
Editores

Edición: Primera, marzo de 2020

ISBN: 978-84-18095-11-5

Depósito Legal: M-2184-2020

Código IBIC: JNA [Filosofía y teoría de la educación], CFA [Filosofía del lenguaje]

Código Thema: JNA [Filosofía y teoría de la educación], CFA [Filosofía del lenguaje]

Tirada: 500 ejemplares

Lugar de impresión: Barcelona, España / Buenos Aires, Argentina

Diseño: Gerardo Miño

Composición: Eduardo Rosende

© 2020, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl

MÃO DÁVILA

EDITORES

Dirección postal: Tacuarí 540 (C1071AAL), Ciudad de Buenos Aires, Argentina

c/López de Hoyos 15 (28006), Madrid, España

Teléfono de contacto: (54 11) 4331-1565

Correo electrónico: info@minoydavila.com

Página web: www.minoydavila.com

Redes sociales: @MyDeditores, www.facebook.com/MinoyDavila

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

Colección
Educación: Otros lenguajes

Directores de la colección:

Jorge Larrosa

(Universidad de Barcelona, España)

Carlos Skliar

(FLACSO, Área Educación, Argentina)

Jorge Larrosa Bondia, Karen Christine Rechia
y Caroline Jaques Cubas (editores)

ELOGIO DEL PROFESOR

Karen Chirstine Rechia
Caroline Jaques Cubas
Jan Masschelein
Fernando Bárcena
Jorge Larrosa
Gláucia Dias Da Costa
Ana Maria Hoepers Preve
Maximiliano Valerio López
Luiz Guilherme Augsburger
Beatriz Fabiana Olarieta
Adriana Fresquet
Cristiano Burlan
Melissa Ferreira
Thereza Cristina Bertazzo
Silveira Viana

MIÑO y DÁVILA
EDITORES

Índice

Presentación

Elogio de la escuela: Pensar un oficiomás allá de la profesión (Caroline Jaques Cubas y Karen Christine Rechia)

PRIMERA PARTE: Elogio del profesor

Capítulo 1

Hacer escuela. La voz y la vía del profesor (Jan Masschelein)

Capítulo 2

Noticias del interior de un aula. Desde un cierto amorpor el estudio (Fernando Bárcena)

Capítulo 3

Impedir que el mundose deshaga (Jorge Larrosa)

SEGUNDA PARTE: Notas al margen

Capítulo 4

Un oficio artesano (Gláucia Dias da Costa y Jorge Larrosa)

Capítulo 5

Tristezas de aula (Ana María H. Preve y Jorge Larrosa)

Capítulo 6

Pompas de jabón (Maximiliano Valerio López y Jorge Larrosa)

Capítulo 7

Afinidades electivas (Luiz Guilherme Augsburger y Jorge Larrosa)

Capítulo 8

La escritura y el viaje. La novela (camuflada) de un profesor andante (Fernando Bárcena y Jorge Larrosa)

TERCERA PARTE: Una Skholé para profesores

Capítulo 9

Notas sobre las prácticasen la formación de profesores. La preparación en un oficio transitivo (Caroline Jaques Cubas)

Capítulo 10

Hay todo un mundodebajo de ti. Breves anotaciones sobre la escuela y las preguntas e imágenes que la atraviesan (Karen Christine Rechia)

Capítulo 11

Cuando el mundo nos mira. Sobre el privilegio de haber tenido profesores (Beatriz Fabiana Olarieta)

Capítulo 12

Plano de cine/Plano de aula (Adriana Fresquet, Cristiano Burlan y Jorge Larrosa)

CUARTA PARTE: Ejercicios

Capítulo 13

Ejercicios escolares para impedir que el mundo se deshaga (Melissa Ferreira)

Capítulo 14

Elogio al oficio docente. Una exposición (Karen Christine Rechia, Glaucia Dias da Costa, Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, Paula Pereira Rotelli, Fernando Leocino da Silva, Amanda Zuffo Nicoleit dos Santos, Gustavo de Azevedo Grillo, Mariani Casanova da Silva, Caroline Jaques Cubas, Arielle Rosa Rodrigues, Giorgia Enae Martins Knabben)

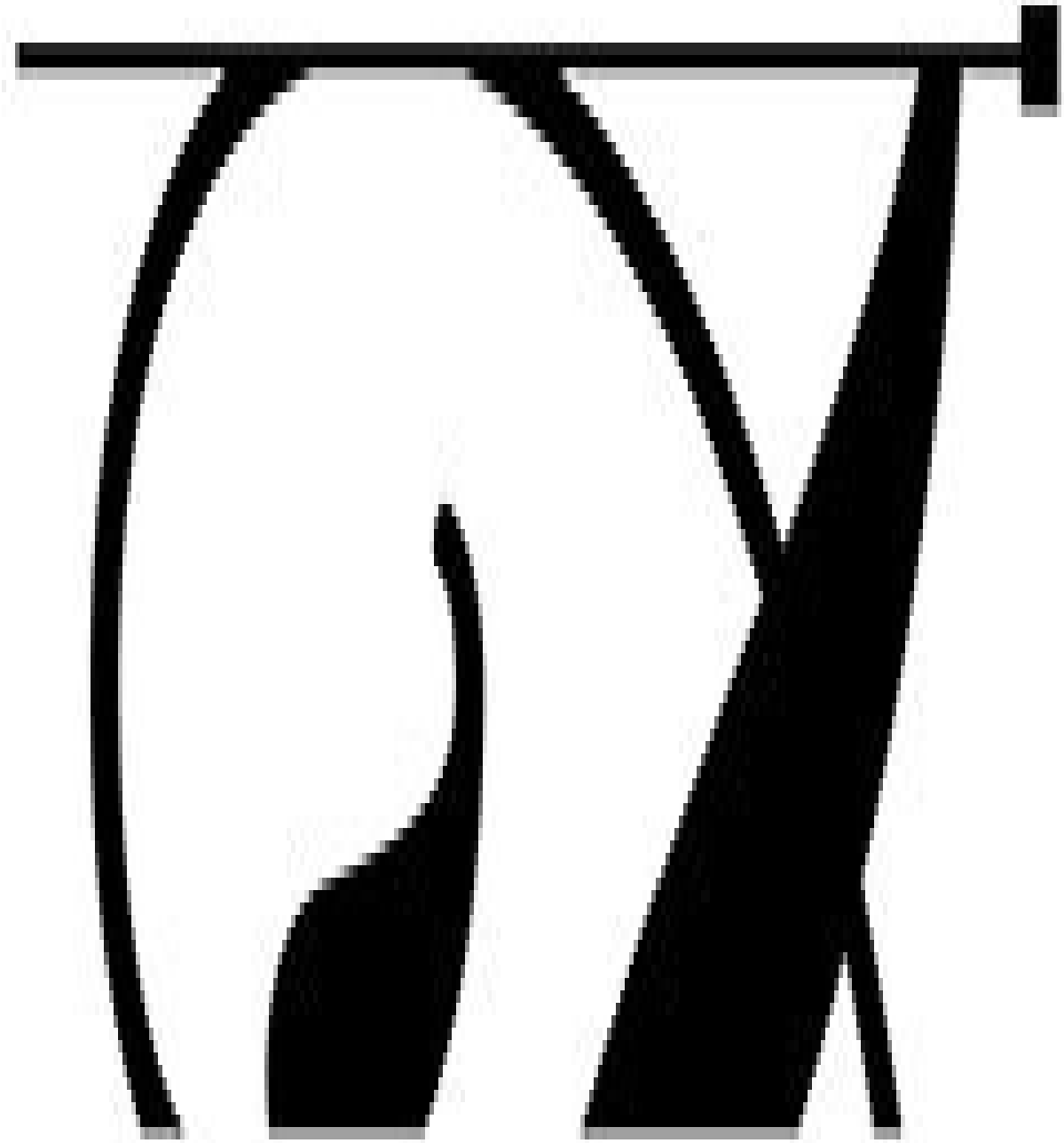
Capítulo 15

De profesora a estudiante. Una conversación con Jorge Larrosa y Karen

Rechia (Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana)

Sobre los autores

Presentación



Elogio de la escuela:
Pensar un oficio
más allá de la profesión

Caroline Jaques Cubas y Karen Christine Rechia[1]

Entre mi dedo y mi pulgar
la pluma pesada descansa; ajustada como un arma.

Debajo de mi ventana, un limpio sonido áspero
cuando la pala se hunde en el suelo lleno de grava:
mi padre, cavando. Yo miro abajo

hasta que la tirante espalda entre los surcos,
inclinándose, emerge como hace veinte años
doblándose a su ritmo a través de los surcos de papa
donde él estaba cavando.

Con la bota enclavada en la agarradera, el eje

contra el interior de la rodilla, apretado con fuerza,
él arrancaba tallos altos, enterraba el filo brillante
esparciendo las nuevas papas que habíamos cogido
amando su fría dureza en nuestras manos.

Por dios, el viejo sabía usar una pala.
Igual que su padre.

Mi abuelo cortó más turba en un día
que ningún otro hombre en el pantano de Toner.
Una vez le llevé leche en una botella
mal tapada con un papel. Se enderezó
para tomársela. Luego siguió
cortando y rebanando con precisión, lanzando césped pesado
sobre su hombro, yéndose más abajo
detrás de la buena turba. Cavando.

El frío olor del mantillo de papa, la aplastada
turba empapada, los rápidos cortes de un filo
en las raíces vivas, despiertan en mi cabeza.
Pero no tengo pala para seguir a hombres como ellos.

Entre mi dedo y mi pulgar

la pluma pesada descansa.

Yo cavaré con ella.

Seamus Heaney.

Oficio, repetición, linaje, cuerpo, lentitud. El poema de Seamus Heaney que inaugura esta presentación no trata del oficio de profesor. Pero sus versos dibujan imágenes que han atravesado nuestras conversaciones y conformado nuestra manera de ver, pensar y hablar sobre lo que somos y lo que hacemos.

Sostener la pluma, en la primera y en la última estrofa, aparece, en esta lectura, como la evocación de un gesto: el gesto de la vida estudiosa. En ese sentido, cuando el arma se sustituye por la pala, el gesto se lentifica, se vuelve menos inmediato, más insistente, gana aires de oficio y de modo de vida. Aquí una primera aproximación: creemos que ser profesor es un modo de vida (Larrosa, 2018). Un modo que se hace visible a través de formas particulares y de gestos precisos. De esos que moldean el cuerpo al oficio. Pensar el oficio como un modo de vida nos lleva a verlo como eso que “hace que alguien se comporte de un modo consecuente con lo que es” (Larrosa y Rechia, 2018: 300). La forma, así, pasa a ser constitutiva de lo que se es.

No es la primera vez que la forma captura nuestra atención. Ha estado presente en nuestras conversaciones sobre la escuela, sobre la educación y, ahora, en este libro, sobre el profesor. Publicado en 2018, el libro Elogio de la escuela anunciaba ya, en sus páginas iniciales, la potencia de la forma en detrimento de la función. En aquella ocasión, la palabra elogio fue tomada en su sentido etimológico y se convirtió en una proposición:

Elogio. Del latín elogium y del griego elegeíon. Con la raíz indoeuropea leg.

Remite a una inscripción, normalmente un dístico, escrita sobre una tumba o sobre una imagen con la intención de alabar o elogiar al difunto o al personaje. De ahí su parentesco con epitafio (formada por el prefijo epi, sobre, y el sustantivo taphos, tumba) y con elegía (composición poética, normalmente escrita en dísticos, para lamentar la pérdida de algo o de alguien). (Larrosa, 2018: 12)

Elogiar la escuela podría ser tanto cantar sus cualidades como su final. En ambos casos, se trató de destacar la forma y de mostrar la escuela. Convertirla en asunto, ponerla sobre la mesa y prestarle atención. Y así se hizo.

Insistimos en ello y volvemos ahora a nuestro elogio del profesor. Imbuidos en la idea de linaje, presente tanto en los versos de Heaney como en los textos que componen el presente volumen, no pensamos en el profesor desde un modelo general o un tipo ideal, sino en un profesor encarnado que, en lugar de palas para cavar, hace uso de otras herramientas (libros, cuadernos, lápiz, pizarra, tiza) a través de las cuales constituye su artesanía y sus gestos fundamentales.

Los textos que aquí se presentan responden a otra proposición redactada, como una llamada, para un conjunto de actividades convocadas bajo el nombre de Elogio del profesor y que tuvieron lugar en septiembre de 2018, en Florianópolis, Santa Catarina:

Las nuevas formas de definir la “función docente” (esas que se derivan de la así llamada “cultura del aprendizaje”) están destruyendo el oficio de profesor. Con el espantajo de la ‘crítica al profesor tradicional’, el chantaje empresarial de la calidad y la innovación, la redefinición neoliberal de las funciones de la escuela y la ayuda de un lenguaje anti-institucional y antiautoritario digno de mejor causa, ese oficio que Hannah Arendt relacionaba con la transmisión y la renovación del mundo común está siendo descualificado y arrasado, y las personas que lo ejercen están siendo reconvertidas en mediadores, coachers, animadores de aula, entrenadores en competencias, gestores de emociones o facilitadores de aprendizajes, al mismo tiempo que están siendo sometidas, cada vez más, al control y al reciclaje permanente, a la precariedad laboral, a la pérdida de su autoridad simbólica y de su autonomía profesional y, lo que es

peor, a la disolución del sentido público (y, por tanto, independiente) de su trabajo[2].

Incitados por esa llamada, los autores de este libro respondieron a la proposición dedicando tiempo y atención a las formas y los gestos que, de alguna manera, componen este oficio común. En tanto que dedicar la debida atención al profesor exigía una cierta materialidad, la edición brasilera del libro Esperando no se sabe qué (2018b)[3], de Jorge Larrosa, nos sirvió como materialización del oficio y de nuestro asunto común[4], así como el libro P de profesor (Larrosa y Rechia, 2018), que trata del mismo asunto, construido como un diccionario sobre ese mismo oficio[5] y que fue, también, colocado "sobre la mesa" en nuestras conversaciones.

Puesto que el "Elogio del profesor" se caracterizó, como hemos dicho, por ser un conjunto de actividades con un tema en común y con la participación de diferentes personas que compartían su buena disposición y su ánimo estudioso, presentamos aquí lo que resultó de ese esfuerzo colectivo.

En la primera parte del libro, "Elogios", los autores presentan sus cantos personales, celebrando aspectos particulares del oficio en lo que tiene de público y de común. En "Hacer escuela. La voz y la vía del profesor", Jan Masschelein retoma algunos aspectos de su defensa de la escuela, particularmente los que se refieren a las tecnologías y al ethos del profesor, resaltando lo que se refiere al maestro de escuela. Por su parte, Fernando Bárcena presta atención al estudio y a los espacios del estudio en "Noticias del interior de un aula. Desde un cierto amor al estudio". A partir de relatos bastante personales, dibuja el oficio de profesor como un modo de vida, a veces solitario y a veces melancólico, en el que se refleja su amor por el mundo y por el estudio. Como cierre de esa primera parte, Jorge Larrosa hace algunas preguntas en relación con la noción arendtiana de mundo y su relación con la escuela y con lo que en ella se enseña. En ese sentido, presenta algunas escenas escolares y hace interesantes observaciones teóricas dirigidas a dignificar y a dar lugar a los "gestos ínfimos de los profesores" en la cotidianeidad escolar. A partir de la distinción entre las "cosas de comer", las "cosas de usar" y las "cosas de mirar" de Santiago Alba Rico –inspirada en Hannah Arendt– en la salida de campo a un cementerio mediterráneo se hacen presentes las nociones de transmisión, comunicación y renovación del mundo. Además, al explicitar una idea de mundo, Larrosa también atribuye a la escuela tanto su salvaguarda como su autoridad.

En “Notas al margen”, la segunda parte de este libro, los textos son resultado de ejercicios de lectura de los libros de Jorge Larrosa citados anteriormente. Hacen comentarios y dirigen preguntas a su autor, los cuales son respondidos en una invitación a una conversación que no se cierra.

Gláucia Dias da Costa, en “Manos de maestro. Una conversación con Jorge Larrosa”, discurre acerca de El profesor artesano y destaca lo que ella llama los dos movimientos del texto. Por un lado, el desarrollo reflexivo de un curso tras su finalización y, por otro, los caminos recorridos por el propio profesor a partir de la pregunta: ¿qué es eso de ser profesor?”.

“Elogios y elegías”, primera parte de Esperando no se sabe qué, recibió la atención de Ana María Preve y de Maximiliano López. A partir de una cierta tristeza al mirar para el aula, la escuela y la universidad, Ana María Preve escribe “Hacer que alguien se dé cuenta de algo. Notas reflexivas” y observa lo poco que queda después del enorme esfuerzo destinado a cumplir las obligaciones que tienen que ver con lo que debe ser presentado por un profesor. Al mismo tiempo, destaca el papel del estudio y de los ejercicios en la forma particular como el autor “canta el oficio dándole existencia”. En “Gratuidad y promoción” y en “Lo inapropiable”, Maximiliano López parte de la observación atenta de la sala de aula para revisitar ideas constitutivas de la noción de skholé como la de separación, la de cultivo de una relación estudiosa, y la de igualdad.

Luiz Guilherme Augsburger se dedica a la segunda parte de Esperando no se sabe qué, “Incidencias y coincidencias”, y considera las conversaciones sostenidas por Jorge Larrosa en tres meses de cursos y conferencias por América Latina sobre el oficio y sobre el modo de vida que se constituye a partir de maneras particulares de ser. A partir de ahí, en “Philia, phylum y el oficio de profesor. Pensar de nuevo viejas palabras”, se atiene a las palabras “amistad” y “linaje” para repensar y ejercitar el combate (o no) por el sentido de las palabras. Esas mismas conversaciones y los temas que las atraviesan interesaron a Fernando Bárcena que, en “La novela (camuflada) de un profesor andante” nos invita a compartir un itinerario formativo bastante personal.

La tercera parte de este Elogio, “Una skholé para profesores”, consiste en diversas anotaciones sobre el oficio de profesor a partir de lecturas y vivencias compartidas. El tema abordado por Caroline Jaques Cubas en “Notas sobre las prácticas en la formación de profesores. La preparación en un oficio intransitivo” es la formación inicial de profesores. Ahí, la autora trata de las prácticas

supervisadas como de una skholé para profesores, en la medida en que esta etapa inicial de su recorrido de formación permite transformar el oficio en materia de estudio. Por tanto, destaca la relevancia de un diálogo efectivo y horizontal entre escuela y universidad, situando en él la única posibilidad efectiva de atender a las materialidades del oficio y a sus gestos fundamentales.

Karen Christine Rechia, en “Hay todo un mundo debajo de ti. Breves anotaciones sobre la escuela y las preguntas e imágenes que la atraviesan”, hace una operación de aproximación con la película Encuentros en el fin del mundo, del cineasta Werner Herzog, con la intención de formar una cierta mirada hacia la escuela y sus sujetos, así como hacia el sentido que se le da a la formación docente en su interior. Destaca la posibilidad de producir algunas imágenes en el mundo escolar, vislumbrándolo desde un encima y un debajo del hielo, como portadoras de, al menos, esas dos miradas.

En “Cuando el mundo nos mira. Sobre el privilegio de haber tenido profesores”, Fabiana Olarieta habla de una cierta nostalgia del lugar de alumna, de “alguien que se quedó sin profesores”, y utiliza esa idea de pérdida para pensar el oficio de profesor. Al mismo tiempo, afirma que sólo a partir de los propios profesores es posible formar un cierto mirar para el mundo y un cierto hacer-se profesora.

La última de esas conversaciones, mediada por Adriana Fresquet, intenta aproximar dos concepciones de “plano” a partir de dos áreas como el cine y la educación. Con el título de “Plano de cine / plano de aula”, el cineasta y profesor de cine Cristiano Burlan y el filósofo de la educación y profesor Jorge Larrosa cotejan elementos del cine y del aula, así como las diferencias y semejanzas entre el saber y el hacer en los dos oficios.

La cuarta y última parte del libro, “Ejercicios”, presenta una serie de actividades distintas que tuvieron lugar en momentos diferentes y con grupos diversos. Todas ellas se encuentran en la medida en que tratan de dedicar atención y, así, posibilitar un pensamiento detenido y cuidadoso sobre el oficio de profesor.

Melissa Ferreira inicia su “Ejercicios escolares para impedir que el mundo se deshaga” deteniéndose en los distintos sentidos atribuidos a la palabra ejercicio. Después de tratarlo como una especie de gimnasia de la atención, presenta una colección de ejercicios realizados durante un curso impartido por el profesor Jorge Larrosa en septiembre de 2018[6]. Entre ellos destacamos “historias invisibles”, “cartas de amor” y “retrato de profesor” como representativos de una

cierta disciplina de la mirada. Una mirada que, cuando es atenta, interesada y disciplinada, permite la apertura de mundos, la tarea insoslayable que caracteriza al oficio.

El segundo ejercicio que se presenta fue realizado a partir de los preparativos del II Seminario Internacional “Elogio de la escuela. Sobre el oficio de profesor” que tuvo lugar en el 2018. Durante un año, de 2017 a 2018, un grupo de docentes de educación básica del Colegio de Aplicación (Universidad Federal de Santa Catarina), de educación superior (Universidad del Estado de Santa Catarina) y de estudiantes y ex-estudiantes de prácticas, se reunió para producir ejercicios y pensamientos sobre el oficio docente, en una escuela que forma profesores. Cada participante se dedicó a perseguir un gesto, un espacio habitado, una serie de objetos, un modo de ser profesor, y se propuso estudiarlo y hacerlo público para el estudio de los otros. El resultado de dichos ejercicios fue una exposición de fotografías y videos. Los textos que la acompañaban pueden ser leídos en “Elogio al oficio docente. Una exposición”.

La última parte de estos ejercicios está centrada en el libro P de profesor, de Jorge Larrosa y Karen Rechia. El diálogo con la obra fue “encargado” a Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana que lo llamó “Profesora y estudiante. Una conversación con Jorge Larrosa y Karen Rechia”. La autora dice que aceptó el desafío desde el lugar que ocupa como profesora de sociología en la educación básica y en una escuela pública. En el proceso, entre una y otra palabra del “vasto diccionario”, como ella dice, se dio cuenta de que la exigencia de decir algo inteligente o inspirador sobre la obra le impedía seguir adelante en la lectura. De ese modo, el ejercicio que ella se propone es leer el libro como una estudiante, anotando palabras, subrayando el libro, dialogando con el texto. En sus propias palabras, “volví al inicio del libro y comencé una nueva lectura. En cuanto leía, despidiéndome de mi papel de profesora y convirtiéndome poco a poco en estudiante, fui dejándome llevar, despreocupadamente aunque no desatenta, por la lectura de cada palabra”. Su texto, más que ofrecer consideraciones sobre la obra, registra y refleja un (bello) recorrido formativo.

Seamus Heaney observa desde la ventana a su padre cavando. La manera como su cuerpo se mueve y produce ciertos gestos encadenados e incorporados hace que el hijo admire el saber hacer del padre: “por dios, el viejo sabía usar una pala. Igual que su padre”. Y así, a través de la ventana de la memoria, evoca una escena de infancia con el abuelo, en el pantano, cuando cortaba cubos de turba. Al mismo tiempo en que, por medio de esa operación, coloca los oficios del

padre y del abuelo a distancia, observándolos y describiéndolos, presenta esos oficios como modelos de inspiración de una forma de ser y de actuar. Su viejo “sabía usar la pala”, su abuelo cortó más turba “que cualquier otro hombre en el pantano de Toner”.

Arar, escribir, enseñar, son modos de hacer que envuelven materialidades y gestos que hacen perdurar, todavía en estos tiempos, un cierto tipo de trabajo arduo y constante, portador de un cierto tipo de responsabilidad, herederos de un cierto mundo común y compartido.

Entre el dedo y el pulgar, la pluma pesada descansa. Juntemos a ella el lápiz, la tiza, la pizarra y el cuaderno. Y vamos a cavar con ellos.

Referencias bibliográficas

Larrosa

, J. (ed.) (2018) Elogio de la escuela. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Larrosa

, J. (2018b) Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte. Autêntica.

Larrosa

, J. (2019) Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor. Barcelona. Candaya. Hay edición argentina en Buenos Aires. Noveduc.

Larrosa

, J. (2020) El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio. Barcelona. Laertes.

Larrosa

, J. y

Rechia

, K. (2018) “Oficio”, en P de profesor. Buenos Aires. Noveduc.

Larrosa

, J. y

Rechia

, K. (2018b) P de Professor. São Carlos: Pedro & João Editores.

Simons,

M. y

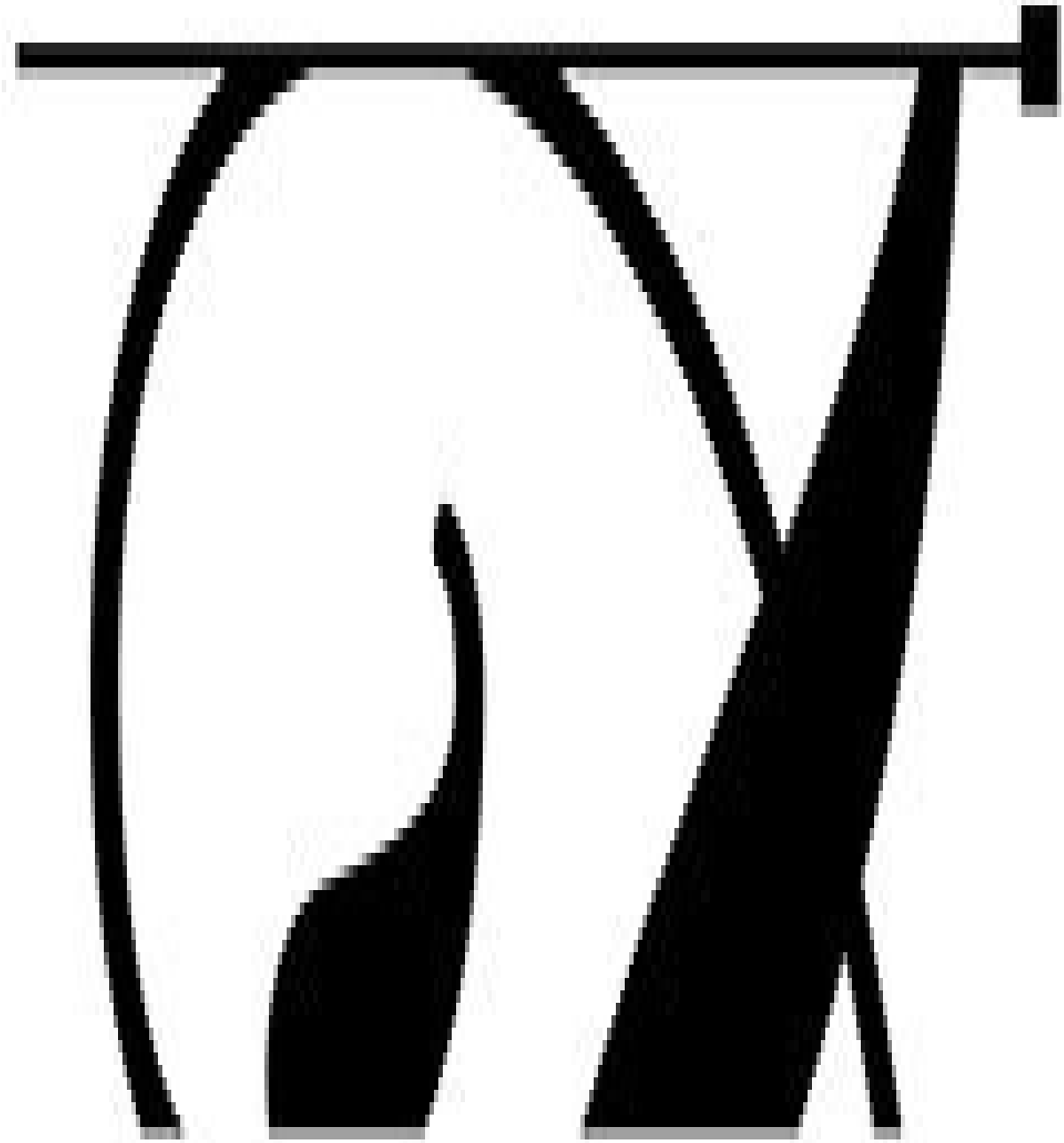
Masschelein,

J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

PRIMERA PARTE:

Elogio del profesor

Capítulo 1



Hacer escuela.

La voz y la vía del profesor

[7]

Jan Masschelein

Hace tiempo, con Maarten Simons, ensayamos una exploración y una elaboración de qué podría significar hacer escuela, es decir, organizar y dar cuerpo a un encuentro entre los seres humanos y un mundo a partir de condiciones de libertad y de igualdad pedagógicas. Y eso de tal manera que el mundo se abra o sea des-cubierto, que comience a hablar, a interesar y a formar a los estudiantes (o escolares) que emergen como tales en el hecho mismo de encontrarse alrededor de la mesa donde se presenta ese mundo (Masschelein 2011, Simons y Masschelein 2014, Larrosa 2017). En lo que llamamos una defensa de la escuela, subrayábamos también el papel esencial de la tecnología y del ethos del profesor en ese trabajo de hacer escuela (y tomábamos la noción de ethos en un sentido foucaultiano, como la manera de relacionarse consigo mismo, con el mundo y con los otros). En esa perspectiva, quisiera apenas ofrecer algunas consideraciones complementarias a propósito de la tecnología del maestro o del profesor, particularmente a propósito de su modo de hablar y de su voz en tanto que, de cierto modo, pueden ponerse en relación con su vía. Y es con esa vía con lo que voy a comenzar.

La vía del profesor. Una perspectiva pedagógica

Es importante indicar que voy a hablar del maestro/profesor desde un punto de vista pedagógico. Pienso que eso implica que el profesor es tomado siempre

como un maestro de escuela, es decir, que no sólo enseña una disciplina, sino que da un curso (y no sostiene un discurso) y hace escuela (ver también Larrosa, 1998). Y eso exige precisar qué quiere decir perspectiva pedagógica (para una clarificación más elaborada, ver Masschelein, 2015).

La noción de pedagogía suele ponerse en relación con la instrucción y con la enseñanza. Pueden encontrarse muchas definiciones donde la pedagogía o la ciencia pedagógica es entendida como constituida por los métodos y prácticas de enseñar en relación con una comprensión sistemática de los procesos de aprendizaje. El Oxford Dictionary of English, por ejemplo, confirma claramente que pedagogía significa el método y la práctica de la enseñanza. Pero pienso que es importante proponer otro modo de entender la pedagogía para poder activar otro modo de imaginar el oficio del maestro/profesor. Para eso voy a relacionar la noción de pedagogía con la figura del pedagogo griego. Una de las imágenes del pedagogo más antiguas que existen muestra claramente que no hay que identificar inmediatamente esa figura con la del maestro/profesor.

En la imagen se ve claramente que el pedagogo (representado típicamente, con su bastón) está detrás de uno de los alumnos. Eso ha sido señalado muchas veces, claro (Castle, 1961; Roberts y Steiner, 2010), pero también ha sido casi siempre ignorado. Quisiera hacer revivir esa distinción (aunque hay que tener en cuenta que las figuras del maestro y del pedagogo pueden estar reunidas en la misma persona) y subrayar dos puntos que tienen que ver con el carácter público de la escuela. Por decirlo de un modo simplificado, los maestros pueden existir sin lo público y sin la escuela, pero los pedagogos tienen una relación crucial con lo público y con la escuela. La palabra pedagogo viene de pais (niño) y ago (conducir, con-ducere) o poner en movimiento. El pedagogo acompaña al niño, lo conduce, lo pone en movimiento. Por eso el profesor de escuela da un curso y no sostiene un discurso. El dis de dis-curso es un privativo que señala la detención del movimiento, del curso, mientras que el curso señala la suspensión del discurso, es decir, la puesta en movimiento. Y eso debe entenderse primero como un desplazamiento, es decir, como un acompañar en un camino, en una vía, en la vía que va a la escuela. Tanto para el pedagogo como para el niño se trataba de dejar la casa (el oikos) para ir no al ágora (o al mercado) sino al lugar del ejercicio (al gimnasio que, según Michel Serres, era también el lugar de la profanación de los dioses) y del estudio, es decir, para ir a la escuela. El espacio-tiempo en el que se situaba el pedagogo era, primero, el que había entre la casa y la escuela y, después, como puede verse en la siguiente imagen, en los asientos al fondo de la clase (Harten 1999: 8-27).

Figura: School scene. 480 bce. Antikensammlung, Staatliche Museen, Berlin, Germany. Source: Art Resource.

Podríamos decir, a partir de esa imagen, que el pedagogo hace salir de casa, pero de una forma que suaviza la salida y la exposición (al mismo tiempo que él mismo, siendo esclavo y, por tanto, asociado a la casa, se expone también en público). El pedagogo sostiene al niño (que puede estar ansioso o ser demasiado curioso) para entrar en la escuela. Permanece también en la escuela para velar y mirar y, por lo tanto, para cuidar de que la escuela sea escuela, de que el amor del profesor por el niño permanezca como un amor justo, es decir, como un amor pedagógico –y no pederástico–), y de que el niño permanezca como un escolar o como un pupilo. La figura del pedagogo es una figura liminar (en el límite) que a la vez hace posible e imposible la autoridad democrática en tanto que es un siervo-conductor que ocupa el espacio pedagógico entre el mundo privado de la casa y el mundo público de la escuela. Protege también la escuela de la posibilidad de convertirse en una institución total, la protege para que permanezca siendo escuela (una forma pedagógica) y no se convierta en un dispositivo político del estado. Y protege al niño para que se convierta en escolar (y no sea ya hijo o hija de sus padres) y para que permanezca escolar (y no se convierta en un discípulo, en un adepto a una doctrina). El pedagogo, por tanto, cuida de la escuela y del escolar.

Podría decirse entonces que el pedagogo no sólo está atento al aprendizaje y al interés por aprender, sino que lo está al aprender en el medio escolar (al aprendizaje escolar) y ese cuidado implica siempre la salida de la casa y la relación con lo público. Por eso el pedagogo está ligado esencialmente a un viaje afuera, es la vía del profesor que comparte la vía del niño. Y este viaje, según Michel Serres, supone dejar el lugar del nacimiento (del latín nasci, que significa nacer y está relacionado con la noción de naturaleza): salir del vientre de la madre, pero también de la sombra de la casa y del paisaje de la infancia. “El viaje de los niños, ese es el sentido desnudo de la palabra griega ‘pedagogía’. Aprender impulsa la errancia” (Serres, 1991: 28). Ser conducido y seducido. “Seducir: conducir a otra parte. Bifurcar de la dirección natural… Bifurcar, necesariamente, quiere decir comprometerse en un camino de través que conduce a un lugar ignorado” (Idem: 28-29). Nacer por segunda vez.

Y Serres añade que son muchas las cosas que cambian en ese viaje. El esclavo se convierte de algún modo en maestro, la vía se convierte en escuela y la migración se convierte en educación. El esclavo sabe del exterior, de la exclusión (eso quiere decir migrar), es adulto y más fuerte, captura un poco al niño afortunado, y establece una cierta igualdad temporal (producida por la situación de estar expuestos juntos a una situación compartida) que hace posible la comunicación. El niño rico habla desde arriba al esclavo adulto y pobre, pero éste responde también desde arriba, desde su estatura más alta. Quizá, dice Serres, de repente van a darse la mano, en el viento y bajo la lluvia, forzados a encontrar refugio bajo la copa de un árbol donde la tercera persona truena: "truena", "hace frío"[8]. En tanto que ha hecho más dolorosamente la experiencia de la alteridad, el esclavo está familiarizado con el exterior, ha vivido afuera. Y es con él que el mundo entra en el cuerpo y en el alma del nuevo, del novicio: con el tiempo impersonal y la extranjeridad del excluido, del esclavo despreciado, y con la extrañeza del maestro, todavía lejos, al final del viaje: "Antes de llegar ya no es el mismo, ha renacido. La primera persona se ha convertido en la tercera persona antes de franquear la puerta de la escuela (Idem: 86-87).

Toda pedagogía se juega en el re-engendramiento o en el segundo nacimiento del niño. Por eso el viaje hacia un lugar en cuyo umbral uno se convierte en una tercera persona, esa que está ligada a una preposición personal indeterminada: uno[9]. Si seguimos las indicaciones de Serres podríamos decir que cuando la escuela opera como escuela se convierte en la materialización de un lugar indeterminado y de indeterminación, el lugar al que entra una persona no determinada, sin determinación natural, donde uno se convierte en pupilo, una palabra que viene del latín pupillus y cuyo primer significado es: huérfano. Lo que indica que en la escuela no sólo se está sin determinación (sin destino natural, ha habido una bifurcación) sino también sin familia natural (tanto si se trata de la familia ordinaria como de la familia "nacional").

De ahí que la comunidad escolar sea una comunidad por-venir, una comunidad que no está constituida por una identidad o por un pasado compartido. En ese sentido, la escuela constituye una comunidad radicalmente contemporánea (lo único que hay es una lengua común y una historia común por-venir): los ojos y las manos de los escolares se encuentran demasiado ocupados con lo que hay en la mesa o en la pizarra como para que puedan tener una conciencia clara de la identidad que los constituiría.

La vía hacia la escuela y la vía de la escuela tienen que ver con una fuerza que nos aleja, que nos hace desviarnos de nuestra dirección natural (por ejemplo, en el caso personal de Michel Serres, un zurdo que se convierte en diestro: un cambio que agradece a su maestro de escuela al comienzo de su libro). En la vía del pedagogo no se trata de ir de la ignorancia al saber. La figura del pedagogo no reposa sobre la diferencia entre el ignorante y el sabio, sino que es el que arranca al niño fuera de la familia y de la sociedad (de sus desigualdades, de sus lógicas identitarias, de sus inscripciones y compromisos presuntamente naturales, de sus proyectos) para conducirlo a la escuela. Y la escuela es el lugar de la igualdad por excelencia, en tanto que ofrece a todo el mundo la posibilidad de bifurcar, de encontrar su propio destino (de no estar encerrado en un destino, una naturaleza o una identidad natural o predefinida, de no ser el proyecto de una familia), de determinarse a sí mismo (lo que no quiere decir ser todopoderoso, sino, justamente, un ser que puede ser educado) y, por tanto, de renovar (y de cuestionar) el mundo. La escuela ofrece esa posibilidad porque es el lugar en el que el mundo es abierto y ofrecido de un modo particular: poniéndolo sobre la mesa, es decir, entre las manos o al alcance de las manos.

La escuela como forma pedagógica

Voy a retomar aquí el ejemplo de los pájaros de nuestra Defensa de la escuela:

Ella ha visto estos animales muchas veces. A algunos los conoce por su nombre. El gato y el perro, claro: pululan por la casa. También conoce a los pájaros. Podría distinguir a un gorrión de un herrerillo y a un mirlo de un cuervo. Y, por supuesto, los animales de granja. Nunca pensó mucho en ello. Era simplemente así. Todos los de su edad sabían estas cosas. Era de sentido común. Hasta ese momento. Una lección sólo con grabados. Ni fotografías, ni películas. Hermosos grabados que convertían la clase en un zoo, salvo que no había jaulas ni barrotes. Y la voz de la profesora que pedía nuestra atención porque dejaba hablar a los grabados. Los pájaros tienen pico y el pico una forma, y la forma revelaba el tipo de alimentación: comedores de insectos, de semillas, de pescado... Se sumergió en el mundo animal, que se tornó real. Lo que una vez le pareció obvio se le hizo

extraño y seductor. Los pájaros hablaron de nuevo, y de pronto ella pudo hablar de ellos de otra forma. Que algunos pájaros emigran y otros se quedan. Que el kiwi es un pájaro, un pájaro sin alas de Nueva Zelanda. Que los pájaros pueden extinguirse. Le presentaron al dodo. Y todo esto en una clase, con la puerta cerrada, sentada en su pupitre. Un mundo que no conocía. Un mundo al que nunca había prestado mucha atención. Un mundo que surgía como de la nada, invocado por los mágicos grabados y por una voz hechizante. No sabía qué la sorprendía más: este nuevo mundo que le había sido revelado o el creciente interés que descubría en sí misma. No importaba. Caminando a casa aquel día, algo había cambiado. Ella había cambiado.

A partir de este ejemplo puede verse que la escuela como forma pedagógica (no como institución, puesto que se puede encontrar la escuela fuera de la institución) es una composición artificial de personas, tiempos, espacios y materialidades que constituye un medio en el que las personas son puestas en compañía las unas de las otras y en relación con el mundo de un modo particular. 1) Un mundo se abre y 2) ellas comienzan a pertenecer[10] a un mundo (y no a una comunidad o una identidad). La escuela podría describirse como la materialización de la skholé, del tiempo libre, del tiempo de espera, del tiempo no económico, del tiempo en el que, en palabras de Hannah Arendt, “estamos libres para el mundo” (Arendt, 1960/2006: 202). Las operaciones que hace la escuela como forma pedagógica podrían resumirse así: 1) la operación de considerar a cada uno como escolar y no como hijo; 2) la operación de suspender (es decir, de poner temporalmente fuera de funcionamiento) el uso habitual de las cosas; 3) la operación de hacer tiempo libre, es decir, de materializar el tiempo para el estudio y el ejercicio; 4) la operación de hacer pública alguna cosa (el saber y el saber-hacer) poniéndola sobre la mesa, al alcance de la mano, en una forma gramatizada o, dicho de otro modo, la operación de convertir cualquier cosa en materia de estudio, en materia escolar, en materia pública; 5) la operación central de formar la atención (esa que reposa sobre un doble amor, el amor al mundo y el amor a la nueva generación) a través de las prácticas disciplinadas que la hacen posible.

Esa importancia de la atención puede ser formulada también así: la escuela no sólo hace conocer las cosas, sino que expone a los estudiantes a las cosas y, dándoles autoridad y presencia, hace que esas cosas se conviertan en nuestra compañía, en el sentido fuerte de la palabra. En la escuela los estudiantes son

expuestos al mundo o, más precisamente, en la escuela alguien se convierte en estudiante precisamente en relación a esa apertura (a ese des-cubrimiento) del mundo. Podemos pensar en el mundo de los números, en el de la naturaleza, en el de las letras… Pero en la escuela no se trata solo de transmitir saberes acerca de esos mundos sino de ofrecer a la nueva generación la posibilidad, en primer lugar, de ponerse en relación (y, por tanto, a distancia) con esos mundos y, en segundo lugar, de vincularse con ellos, de sentirse concernido o implicado con ellos. Se podría decir así: en la escuela los mundos (convertidos en materias de estudio) empiezan a hablar, a decirnos alguna cosa, a inscribirse en nosotros y, por tanto, a formarnos.

El arte de hacer escuela (ese arte que supone procedimientos, artefactos, tecnologías y un cierto ethos) podría concebirse como un arte de magia en el sentido de que trae un mundo a la presencia, un mundo que cambia nuestra relación con las cosas, que hace que nos vinculemos con ellas, que comencemos a pertenecer a ese mundo y a sentirnos obligados hacia ese mundo. Esa presencia no nos dice lo que debemos hacer, pero se convierte en la causa (la cosa) que nos pide encontrar la medida justa, el modo justo de hacerle frente o de actuar con ella, es decir de vivir-con (por eso se trata siempre de una cuestión de vivir-juntos).

Por eso no es el estudiante el que se encuentra en el centro y se pregunta qué puede hacer (qué es lo que esa cosa le aporta o puede aportarle) sino que es justamente al revés. Las obligaciones derivan de los vínculos, y los vínculos son los que constituyen las causas (las cosas) a sentir y a pensar. La causa (la cosa) obliga, aunque el cómo obliga no está definido sino que es, precisamente, lo que hay que buscar o probar (o ejercitar). Eso es lo que quiere decir que “alguna cosa del mundo” tiene autoridad. Quiere decir que la dirección cambia: no es el estudiante y sus necesidades o sus proyectos los que son el punto de partida sino que el punto de partida está, por ejemplo, en la lengua o en la matemática… que se ofrecen en la medida en que obligan. La escuela es el nombre de un espacio-tiempo, de un medio[11], que no es productivo, pero que da al mundo (a alguna cosa del mundo) el poder de hablarnos (y por tanto de hacernos pensar), el poder de volvernos atentos y de obligarnos.

Y creo que es el hablar del profesor, lo que podríamos llamar el habla pedagógica, la voz pedagógica, la que juega un papel fundamental en esta operación de dar a las cosas el poder de hablarnos, de decirnos alguna cosa, de tal modo que nos sintamos concernidos y obligados, de abrirnos el mundo y de

hacer que podamos pertenecer a él.

La voz del profesor

En un breve texto sobre la relación entre filosofía y política, Hannah Arendt habla de la relación con la ciudad y hace una observación sobre los modos de hablar de Platón y de Sócrates:

Cuando el filósofo sometía su verdad a la ciudad, esa se convertía inmediatamente en una opinión entre otras. Perdía su cualidad distintiva, puesto que no hay una característica visible que marque la distinción entre verdad y opinión. Es como si la verdad eterna se convirtiera en temporal al introducirse entre los hombres (en plural), y así la simple discusión con otros a propósito de esa verdad desafiase ya la existencia de ese dominio separado de la verdad en el que los amantes del saber actúan (Arendt, 1990: 432).

Cuando algo se discute entre los hombres (en plural) la relatividad entra en escena. Según Arendt, es por eso que Platón desarrolló una forma particular de hablar, la de la filosofía, la llamada dialegesthai, el diálogo dialéctico, como lo opuesto a la persuasión y a la retórica (que es la forma política de hablar, de ese hablar que lo que quiere, en primer lugar, es convencer). Arendt escribe que, de cierto modo, la forma filosófica puede ser performada sin contraparte real, pero con una contraparte imaginada o proyectada, puesto que la dialéctica es el curso de los argumentos en sí mismos (en cierto sentido, el quién y el qué como seres reales no tienen la menor importancia). Y continúa diciendo que la diferencia más importante entre la persuasión y la dialéctica es que la primera se dirige a una multitud, peitheintapléthé, mientras que la dialéctica sólo es posible entre dos personas. A partir de esta observación de Arendt, me gustaría proponer una diferencia, no sólo entre la forma retórica (política) y la forma filosófica (dialéctica) de hablar, sino entre ambas y la forma escolar o pedagógica[12].

El arte pedagógico de hablar no quiere ni convencer ni desarrollar un argumento (encerrar en una cadena de razones) ni instruir (dar instrucciones), ni dirigir el cuidado de sí (el decir-la-verdad en el sentido analizado por Foucault[13]), aunque tiene relación con una cierta verdad y con una cierta relatividad (puesto que quiere ofrecer el mundo existente de una forma en que la nueva generación pueda cuestionarlo, pueda encontrar su propio destino y pueda relativizarlo). El hablar pedagógico expone alguna cosa, la deja aparecer, deja entender un mundo, pero manteniéndolo al mismo tiempo como enigma, como algo que intriga y que puede fascinar. Podría decirse quizás que no ofrece argumentos sino retablos[14] y que es quizás la fábula (la historia que es siempre la combinación paradójica de un relato y de una imagen, la que es siempre ambigua, que no contiene ninguna moral –eso que se añade a la historia justamente para resolver su ambigüedad–, que a la vez solicita y confirma la capacidad del lector o del oyente de leer, de entender, de ver y de pensar por sí mismo) la que puede considerarse como el paradigma del hablar pedagógico (una fábula que no es medio o instrumento, como en el las formas de hablar filosóficas y políticas).

El hablar pedagógico des-cubre el mundo, hace que empiece a hablar, le da el poder de decirnos alguna cosa (los animales, las plantas, los árboles, las nubes, los números), ofrece relatos e imágenes sin nunca resolver completamente la ambigüedad. El hablar pedagógico busca hacer algo (como lo hace el hablar filosófico o el hablar político) pero de un modo diferente. Busca traer algo a la presencia y, al mismo tiempo, confirmar o presuponer que las personas a las que se dirige tienen la capacidad de mirar, de escuchar y de pensar por sí mismas, que son capaces de… comenzar, de comenzar un idilio y un quehacer[15] con eso que se presenta.

En relación con el hablar pedagógico es también importante señalar que tiene que ver con una pluralidad que no es la de la política. En la escuela se habla ante una multiplicidad de estudiantes, ante una reunión encarnada, y el habla pedagógica no es el hablar cara a cara de una persona a otra persona, no es una relación individual o personal. La clase puede ser descrita como una performatividad plural y encarnada. Y como recuerdan Butler (2015) y Espósito (2015), una reunión de personas encarnada[16] significa también de un modo no discursivo o pre-discursivo, dice algo aunque ese “algo” no sea expresado. La clase opera entonces también como una asociación (una composición o una reunión) de cuerpos que dicen: no somos una familia ni nos convertimos en una familia, somos singulares (en plural). Sin decir una palabra, esos cuerpos dicen,

como una acción encarnada: no estamos disponibles, pero pedimos atención y mirada. Lo que quiere decir que la iniciación y la socialización, que son las formas de aprendizaje fundamentales en las formas familiares, son interrumpidas y complicadas (y en absoluto facilitadas) por la educación, es decir, por el hecho de llevar a los niños a la escuela.

Y habrá que añadir que la pluralidad en la escuela no es un estado natural, sino que aparece dirigiéndose a cada uno como cada uno y no como “representante” o “descendiente”. No concierne entonces al reconocimiento de cada persona por sus propias propiedades, sus propios talentos o capacidades, sus propias necesidades, su propia identidad o su propia naturaleza. Se trata justamente de rechazar toda conexión predefinida entre los cuerpos y las propiedades que se les atribuye. La pragmática de la escuela es exactamente esa: ofrecer la experiencia de ser “sin destino” y al mismo tiempo la de “ser capaz” de encontrar el propio destino. En la escuela somos Julia, Maximiliano, Inés, Jorge, Clara, Marta. Se nos llama por nuestros nombres propios y no por nuestros nombres de familia, lo que indica un movimiento no genealógico. Desde el lado del profesor, convertirse en maestro de escuela significa que hay que dirigirse a una asociación de pupilos, a una pluralidad de singularidades, lo que le obliga a hablar públicamente (y no personalmente). El profesor habla a todos en general y a nadie en particular.

Voces escolares

La voz del profesor merece nuestra atención también en el contexto de la revolución digital que afecta a la escuela y a sus habitantes. El desarrollo creciente de los entornos digitales de aprendizaje y, más particularmente, los “problemas” de falta de motivación y de interés que parecen acompañar su despliegue (y a los que se intenta responder con diferentes estrategias de estímulo o de ludificación) nos recuerdan la importancia de la voz del profesor para hacer escuela. Para clarificar eso voy a partir, como un ejemplo, del modo como la voz está presente en los documentales de Werner Herzog y, más precisamente, de la presencia de su propia voz en muchas de sus películas.

Herzog es un cineasta alemán que ha rodado muchos documentales, un género

que supuestamente nos habla de un mundo, nos hace descubrir un mundo, el mundo, nuestro mundo, al que podríamos llamar, de cierto modo, escolar. Los documentales de Herzog, como muchos otros, tienen una voz en off, es decir, una voz que comenta y acompaña las imágenes articulando historias y saberes. Lo que es especial es que la que se escucha es la voz del propio Herzog, pero no sólo en la versión alemana (donde podría hablar su propia lengua materna) sino también en la inglesa, en la que habla un inglés de un modo (por la entonación y el acento) que está muy claro que no es su lengua materna, que no es un hablante nativo, que esa voz no es natural (y lo mismo vale para la versión francesa). Si escuchamos la voz de Herzog que acompaña sus documentales (especialmente La cueva de los sueños olvidados, sobre el descubrimiento de las pinturas en la gruta de Chauvet, en Francia) veremos que su singularidad es mucho más "pronunciada" (otra bella palabra en español y en francés) en inglés que en alemán.

Quizá su voz podría describirse como una voz escolar, como la voz de un maestro de escuela. Pero lo que aquí estoy entendiendo como una característica positiva de su voz en tanto que escolar no es que sea una voz servil, dócil, pretenciosa, docta, aburrida o de viejo, sino que tiene que ver con lo que la escuela hace cuando opera como escuela, es decir, como lugar del tiempo libre, del tiempo para el estudio y el ejercicio: abre, des-cubre, ex-pone un mundo, comunica un mundo despertando la atención y el interés hacia algo, desligándolo o liberándolo de su utilidad inmediata. Por eso la escuela nos lleva fuera de nosotros mismos, nos ex-pone, nos entraña en el mundo, más cerca y más próximos del mundo (lo que hemos dicho antes a propósito de la vía). Nos aproxima, nos coloca en la proximidad, hace que las cosas comiencen a hablar (que los animales hablen, como se dice), a decirnos alguna cosa, al mismo tiempo que esa cosa comienza a tocarnos, a inscribirse en nosotros y a formarnos, de modo que hacemos la experiencia de olvidar de algún modo el tiempo y podemos hacer la experiencia de poder comenzar, de comenzar "de nuevo" con alguna cosa.

La escuela se hace por composiciones y agenciamientos temporales y espaciales, por tecnologías que ayudan a producir atención y presencia, que incitan a estudiar y a ejercitarse, a disciplinarse. El maestro de escuela es entonces un "maestro", alguien que encarna cierta maestría, cierto saber y cierto saber-hacer, pero es también alguien que "hace escuela". Como he señalado antes, es quizá en el tiempo de la pantalla y de la comunicación a distancia que nos hacemos más conscientes de la importancia de la voz del profesor para hacer escuela, para

hacer hablar al mundo en un sentido fuerte. Lo que la voz de Herzog parece hacer (como otras voces en otros documentales, al menos cuando esas voces no celebran a los que hablan en ellas y a lo que saben, sino que celebran eso de lo que hablan, eso que nos presentan, y Herzog a veces se celebra a sí mismo y entonces el mundo se queda mudo) es aumentar o reforzar la realidad de lo que se presenta en la pantalla.

Podía decirse que contribuye a hacer una realidad aumentada, no en el sentido en el que esa expresión se utiliza hoy día para indicar el efecto de un cierto procedimiento virtual, sino en el sentido subrayado por Hannah Arendt cuando dice que la noción de autoridad (del latín auctoritas) viene de la palabra augere que significa aumentar (Arendt, 1960/2006: 121). En ese sentido, una realidad aumentada es una realidad que ha recibido cierta fuerza, a la que la voz le ha dado cierta autoridad para que comience a decirnos alguna cosa de manera que nosotros –o algunos de nosotros– quedemos fascinados por esa realidad (por esa res, esa causa o esa cosa) y sintamos el deseo de saber más, de conocerla mejor, de ocuparnos mejor de ella y con ella. En neerlandés la palabra para autoridad es gezag, una palabra que viene del verbo zeggen cuya traducción es decir. Lo que tiene autoridad es, literalmente, lo que tiene algo que decirnos.

Entonces, la voz del maestro no es simplemente el instrumento para enviar un mensaje (una significación codificada) que será captado por el oído del escolar y después descodificado, descifrado o comprendido por su mente (es decir, un mensaje que también podría ser dado de otro modo). La voz no es simplemente portadora de significado (como podría serlo el texto) sino que constituye una fuerza en sí misma. Por eso la voz no es sólo interpretada, sino que está, por decirlo así, ahí, inmediatamente clara y límpida (Nancy, 1982). No es visual ni es primeramente leída (o interpretada), sino oída, escuchada, y recibida como fuerza.

La fuerza de la voz del maestro de escuela está en que hace alguna cosa presente en el sentido fuerte, en que la constituye (y la convoca) como una realidad compartida, en que engendra la presencia de las cosas y la atención a las cosas. Escuchando esa voz, lo que hacen los escolares no es sólo entender algo (en el sentido de aprender un significado) sino también escuchar en el sentido de recibir, de prestar atención, de tomar en consideración y, entonces, también es una cuestión de compartir, de formar parte de una comunidad que viene a anunciarse alrededor de algo que nos habla.

Un hablar escolar que fracasa es un hablar en el que nada pasa, en el que ninguna realidad compartida se anuncia, donde la voz no marcha, no abre vía, no tiene fuerza, no tiene nada que decir porque, por ejemplo, el profesor habla solamente de algo o a propósito de algo y, por tanto, ese “algo” no habla por sí mismo, no se deja escuchar a través de la voz de un profesor que, por eso mismo, no es capaz de hacer escuela.

Pienso que todos reconocemos una voz escolar en el sentido que le he dado aquí, como una voz que es de escuela y que hace escuela. Una voz que opera escolarmente es una voz que da testimonio ella misma de atención y de curiosidad (una palabra que viene del latín cura que quiere decir cuidar), que da testimonio de un fuera de sí; una voz a través de la que el mundo habla y que sabe incluso que algo de lo universal es tocado y por tanto comunicado (por eso está quizá muy próxima de la Musa y de ese entusiasmo que comparte y anuncia alguna cosa), que deja aparecer un mundo. Me parece que es eso lo que experimentamos en los documentales “escolares” de Herzog, que es eso a lo que su voz contribuye (aunque no sólo su voz, claro). Y me parece también que esa fuerza de la voz es aún más pronunciada cuando Herzog habla en inglés, en una lengua que le es extranjera y de la que está, de alguna manera, ausente, una extrañeza que se percibe y que contribuye, creo, a despertar el sentido de un mundo del que no nos apropiamos, pero cuyo carácter compartido se nos anuncia por la fuerza de la voz que nos llega. En ese sentido, el profesor (en su hablar pedagógico) es una flecha hacia más allá. Hace ver y oír alguna cosa, la hace existir, hace que un mundo ausente se haga presente (esa es la magia) porque él mismo debe permanecer ausente. El cuerpo enseñante evoca e invoca siempre otro centro que él mismo, no lleva hacia sí mismo el pensamiento de los que escuchan (aunque a veces Herzog está presente, demasiado presente, en sus documentales).

No creo que el hablar escolar o pedagógico se pueda aprender de la manera como se adquiere una capacidad o una competencia. Desde luego, puede y debe ejercitarse e, incluso, se puede cambiar el uso de la voz. Pero su fuerza de aumentar la realidad, su autoridad escolar, no puede ser aprendida metódicamente y de una vez por todas. Su operación depende del grado de autoridad y de presencia de las cosas de las que da testimonio. Un testimonio que se manifiesta no en lo que se dice, sino en el tono de la voz, eso que está en relación con la vibración y con el temblor que nos comunica por el hecho de que nos hace co-vibrar y co-temblar con ella, o no. Es una cuestión de ejercicio, sí, pero también de experiencia, es decir, de los trazos que el mundo ha inscrito en

el cuerpo y en el alma del maestro de escuela.

Me referiré una vez más a Michel Serres que nos invita a recordar que, si se quiere llegar a ser profesor, es decir, a ejercer un oficio de la voz, a proyectar la voz más allá de su cuerpo para llenar el espacio, a hacer oír y escuchar (y no solamente ver) el mundo, hay que ser consciente de que la voz sale del cuerpo, viene de su fundamento, de su conexión con la tierra, y que sólo dirá alguna cosa si se man-tiene y se sos-tiene ob-teniendo su inspiración de ese fundamento, es decir, de la co-vibración y el co-temblor con el ruido y la música de la tierra. Y que hay que ser consciente de que, de cierto modo, para poder significar, para hacer que el mundo resuene en lo que se dice, hay que vaciar paradójicamente la lengua de su significación en el sentido de definición o de delimitación. Las palabras, por el contrario, deben in-definir y tejer, deben dejar oír que la lengua misma tiene oído (Serres, 2012: 12-13), deben hacer de eco del mundo. La vía que lleva a la escuela donde el mundo se hace presente está entonces, ella misma, relacionada con un hablar y con una voz que dan curso, y así exponen el mundo y lo ofrecen para que sea compartido como un idilio y un quehacer[17], como ob-ligación.

Referencias bibliográficas

Arendt

, H. (1960/2006) “The crisis in culture: Its social and its political significance”. En: Between Past and Future. New York. Penguin.

Arendt

, H. (1990) Philosophy and politics. Social Research, 71(3). Págs. 427-454.

Butler

, J. (2015) Notes toward a performative theory of assembly. Cambridge/London. Harvard University Press.

Castle

, E. B. (1961) Ancient education and today. Harmondsworth. Pelican.

Esposito

, R. (2015) Persons and Things. Cambridge. Polity Press. Trad. esp. Las personas y las cosas Buenos Aires. Katz, 2016.

Go

, H.L. (2014) “Pour une approche parrèsiastique de l’éducation scolaire”. En: Prairat, E. (ed.) À l’école de Foucault. (pp.15-32). Nancy. Éditions Universitaires de Lorraine.

Harten

, T. (1999) Paidagogos. Der Pädagoge in der griechischen Kunst. Kiel.

Larrosa

, J. (2017) Pedagogía Profana. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Larrosa

, J. (ed.) (2018) Elogio de la escuela. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Lewis

, T. (2012) Rousseau and the Fable: Rethinking the Fabulous Nature of Educational Philosophy. Educational Theory, 62 (3). Págs. 323-341.

Masschelein,

J. (2011) Experimentum Scholae: The world once more... But not (yet) finished. Studies in Philosophy and Education, 30 (5). Págs. 529-535

Masschelein,

J. (2015). Why we are in need of pedagogical sciences (as design sciences). A few brief notes. Pedagogia y Saberes, 43. Págs. 91-100.

Nancy

, J.L. (1982). Le partage des voix. Paris : Galilée.

Roberts

, P. A. &

Steiner

, D. J. (2010). Critical public pedagogy and the Paidagogos. Exploring the normative and political challenges of radical democracy. In: J. A. Sandlin, B. D. Schultz & J. Burdick (eds.). Handbook of Public Pedagogy. Education and Learning Beyond Schooling (pp. 20-27). New York/London. Routledge

Serres

, M. (1982) Genèse. Paris. Grasset.

Serres

, M. (1991) Le tiers instruit. Paris. François Bourin.

Serres

, M. (2012) Muziek. Amsterdam. Boom.

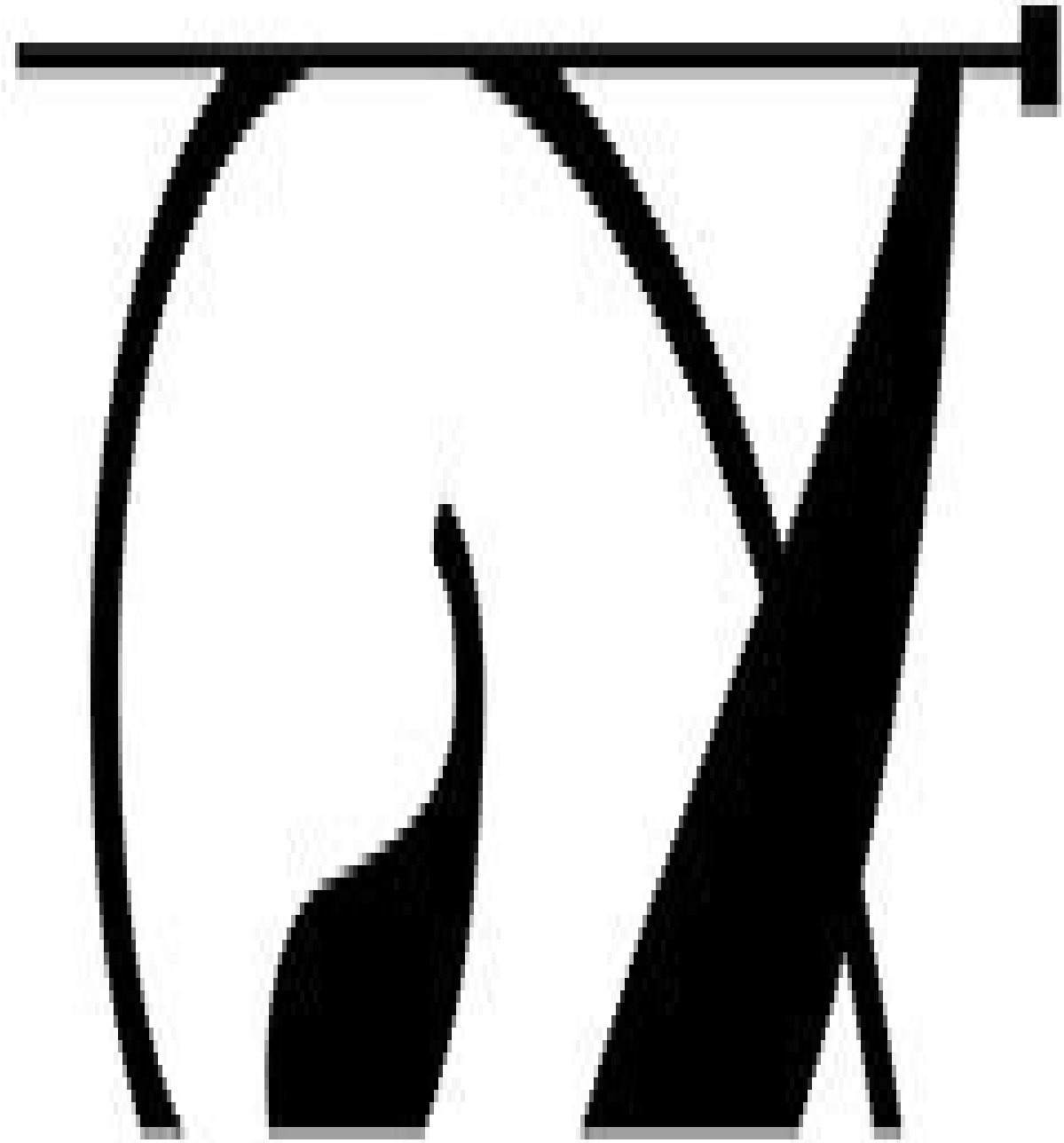
Simons,

M. y

Masschelein,

J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Capítulo 2



Noticias del interior de un aula.

Desde un cierto amor

por el estudio

Fernando Bárcena

Usted es el profesor Kien, pero sin colegio.

Mamá dice que usted no es profesor.

Pero yo creo que sí, porque tiene una biblioteca.

Elias Canetti.

Escribir después de haber hablado:

el tono, el amor y la melancolía

Escribo o, mejor dicho, reescribo este texto después de haberlo “hablado”, después de haber contado lo que se me había encargado que hiciese. Asunto curioso ese gesto de escribir después de haber hablado, después de haber contado. Muchas cosas regresan a mi memoria tan pronto me pongo a recordar lo que nos pasó en ese encuentro, amistoso y cortés, que nos reunió, primero en Juiz de Fora, y luego en Florianópolis, para hacer un elogio de la escuela a través del estudio en el oficio de profesor.

No puedo, ahora, empezar de forma inmediata, volviendo a enviar (la misma

idea del envío es fascinante, como sabemos) lo que hace ya muchos meses escribí. Déjame pues (lector, lectora) que me demore un instante. Te ruego cierta paciencia.

Jan Masschelein, en su conferencia de Florianópolis ("Hacer escuela. La voz y la vía del profesor", en este mismo libro), nos habló de la voz del profesor, y yo me conmoví serenamente. La voz, como voz de profesor, nadie nos la enseña. Se aprende, o quizá nos la encontramos por el camino y en el transcurrir del tiempo. En estos términos me llegó a mí lo que Jan nos dijo. Y yo traduje: es un asunto de carácter. Quiero decir: es una forma de vida, el resultado de una elección en cierto modo existencial. Ser profesor o profesora es una elección de la existencia.

Entonces pensé en varias cosas, mientras escuchaba a Jan. Lo primero fue que, tal vez, quien dispone de carácter no necesita un método. Eso se lo leí a Albert Camus en La chute: "Cuando no se tiene carácter hay que seguir un método" (2008: 701). Y no necesita un método porque ya está en el camino, aunque a menudo se pierda en él o pierda el rumbo. Nos encontramos con nuestra propia voz, con nuestro propio tono. Para mí se trata de una cierta tonalidad musical. Cuando canto algunas de mis composiciones, mi voz tiende a colocarse en modo sostenido. Me gusta, por ejemplo, el do sostenido menor. Muchas de mis canciones rondan ese acorde. Sostenido y menor. Es como si la melancolía de ese acorde, la mía propia, necesitase sostenerse ahí para mantener su propio carácter y naturaleza, su ser, su modo de expresarse. Quiere resistir en ella. Se eleva mi voz en ese sostenido, y busca su propio timbre ahí.

Luego consideré otra palabra. La palabra amor. Esa palabra aparece en la versión inicial de mi conferencia. Tengo en mente dos clases de amores. Un amor por las prácticas del estudio, por los ejercicios que sostienen el estudio como actividad: leer, escribir, tomar notas en cuadernos, no muy grandes y sin anillas. Un amor por sus rituales, tal vez un poco obsesivos y maniáticos. Y, después, un amor del profesor por lo que hace y por los jóvenes con quienes hace lo que hace. Dos amores, pues.

Alguien dijo que en el libro de Proust En busca del tiempo perdido casi la única cuestión importante en él es saber si para el narrador (Marcel, que es un aprendiz del y en el tiempo) el amor permite escribir o impide la escritura. Podemos parafrasear esta afirmación en forma de pregunta: ¿el amor en el profesor permite la transmisión o la entorpece? Me estoy refiriendo a su amor por los

nuevos, por los recién llegados; a su amor por lo que hace; al amor por lo que permite hacer lo que hace: su leer, su escribir, su tomar notas, su pararse a pensar y a meditar, sus rituales cada vez que prepara amorosamente los cursos y las sesiones. Su amor al aula.

Entregado en su estudio (Studiolo) al estudio (Studium), el profesor, cuando tiene que entrar en el aula para impartir su clase, interrumpe su estudio. Dar clase es una interrupción y una especie de molestia. El amor por el estudio olvida, pero a la vez permite, el amor por el aula y por sus estudiantes. Amores rivales y en liza, sin embargo. El amor al estudio sostiene, y se sostiene, por ese otro amor. El profesor no es monógamo. Tiene dos amantes, y si estudia, es fácilmente corruptible: pues su amor por el estudio rivaliza y vuelve celoso su amor por el aula. Extraño ser ese profesor que estudia llevando consigo sus lecturas, sus cuadernos de notas y su amor por los que empiezan y se inician en el mundo. Amor al estudio, entendido como una forma de vida y como una forma que la vida toma, y amor al oficio de ser un profesor, de tratar de serlo y no saber cómo, pues no hay método, pero sí camino y un carácter. Un camino que impone una marcha, una regla, determinadas consignas, algunos ejercicios, determinadas maneras de hacer y ser.

Por último, me vino a la mente una tercera palabra: melancolía. El estudio, al mismo tiempo que la cura, propicia la melancolía. El melancólico meditabundo frecuentemente tiene ideas negras, oscuras, apartadas del mundo, del todo inútiles, poco productivas, y sobre todo quejosas. La “bilis negra” (eso es lo que significa melancolía, melascholós) está caracterizada por la heterogeneidad, la pesadumbre y la sequedad, imita la tierra, se incrementa en otoño y predomina en la edad madura de la vida. La melancolía fue consideraba como un sentimiento sagrado, obra de los dioses e impronta de la sabiduría y la genialidad.

Esta conexión entre el estudio y la melancolía se encuentra fuertemente establecida en la obra del clérigo y erudito inglés (él mismo un melancólico estudioso y lector) Robert Burton (1577-1640), que publica su Anatomía de la melancolía en 1621. Burton, que se sabe melancólico, también quiere exiliarse: “Si tuviera que ser un prisionero, si pudiera realizar mi anhelo, desearía no tener otra prisión que esta biblioteca y estar encadenado a tantos buenos autores y maestros ya muertos” (Burton, 2015 II, IV, I: 271). Más adelante de esta cita, aconseja esto otro: “A cualquiera que se sienta invadido por la soledad, o arrastrado por una agradable melancolía y por vanas fantasías (…) no puedo

prescribirle mejor remedio que el estudio, que se organice él mismo para aprender un arte o una ciencia” (Idem, I: 273).

El melancólico puede parecer, al mismo tiempo, por su modo de comportarse, un genio, un loco, o un estúpido incluso. La pregunta principal, aquí, me decía a mí mismo, es si es el estudio lo que provoca la melancolía o a la inversa. Recordé, entonces, a una mujer: Marie-Sophie Leroyer de Chantepie, amiga de Gustave Flaubert, que al parecer debió quejarse a su amigo del estado del mundo. Ha debido compartir su ánimo quejoso con su amigo Flaubert. Y en una carta del 18 de mayo de 1857, éste le dice: “Se rebela usted contra las injusticias del mundo, contra su bajeza, su tiranía y contra toda la infamia y fetidez de la existencia. ¿Las conoce bien? ¿Lo ha estudiado todo? ¿Es usted Dios?” (Flaubert, 2009: 106). Flaubert le prescribe, entonces, su propia receta, haciéndole notar que, como ella quizá carece del hábito del “amor a la contemplación”, tal vez sea conveniente ponerse a estudiar:

«Tómese la vida, las pasiones y a usted misma como un motivo para el ejercicio intelectual», le dice. Si queremos vivir, «hay que renunciar a tener una idea tan clara de todo. La humanidad es así, no se trata de cambiarla, sino de conocerla. No piense tanto en usted. Abandone la esperanza de una solución (…) En el ardor del estudio hay alegrías a la medida de las almas nobles. A través del pensamiento, únase a sus hermanos de hace tres mil años; recoja todos sus sufrimientos, todos sus sueños, y sentirá cómo se ensanchan, al mismo tiempo, el corazón y la inteligencia (…) Haga grandes lecturas. Adopte un plan de estudios que sea riguroso y sostenido (…) Impóngase un trabajo regular y fatigoso. Lea a los grandes maestros y trate de captar su conducta, de acercarse a su alma. De ese estudio saldrá deslumbrada y alegre». (Flaubert, 2009: 106-107)

Flaubert le propone a su amiga un régimen de estudio. Le dice que se atreva a la contemplación, al pensamiento, a la vida intelectual. Le dice que es mejor conocer el mundo que pretender cambiarlo. Le está diciendo que estudie; y le observa que ese estudio es un cierto ejercicio intelectual, un ejercicio “espiritual”, un poco como los griegos entendieron que era la actividad del filósofo enamorado de la sabiduría: en suma, una forma de vida.

A la tribu de los melancólicos –la melancolía es una pena que no tiene nombre, decía Joseph Joubert (2009: 304)[18] pertenecen, según Lepenies, aquellos pensadores (eruditos, estudiosos o intelectuales) que hacen de su desdicha el fundamento de su existencia: “Está crónicamente insatisfecho; sufre por el estado del mundo. La queja es su oficio (…) Sólo puede reflexionar y no actuar” (Lepenies, 2007: 28). El melancólico se halla un poco al margen de las leyes habituales de la vida (Földényi, 1986: 20). Como le pasa a quien estudia. Su cuerpo no es solo el cuerpo biológico, sino un cuerpo extendido: en él lleva los libros leídos, anotados, engullidos: su biblioteca. Un ser de lo más extraño. Su reino no es de este mundo.

De un tiempo que es libre

Cuando recibí la invitación para participar en este seminario sobre el oficio de profesor se me abrieron varios frentes. Me solicitaron presentar un texto sobre la vida estudiosa, pero en un sentido muy particular, pues debía llevarlo, en la medida de lo posible, hacia el lado del profesor que lleva un régimen de vida estudioso y que traslada a la enseñanza lo ganado en el estudio, a la relación con sus estudiantes, no tanto, quizá, para que aprendan (asunto que puede o no ocurrir) como para que ellos mismos, a su vez, estudien.

Como mis clases en la Universidad no comenzaban hasta el mes de febrero de 2019, disponía de bastante tiempo “libre” –Dulcius ocio studiorum– para ponerme a considerar mi asunto. Pasé meses amaneciendo muy temprano, un poco exiliado en mi cuarto de estudio, en una especie de régimen de vida monacal, leyendo, tomando notas, reflexionando y escribiendo múltiples borradores. Acumulé mucho material, escribí muchas páginas, rellené algunos cuadernos, que funcionaron como “diarios de una vida estudiosa” y luego, lo más difícil, tuve que reestructurarlo todo y decidir qué versión final leería en ese encuentro. La verdad es que no estaba muy seguro de lo que iba a contar allí, por dos razones.

La primera tiene que ver con la larga tradición en la que se inscribe una vida estudiosa, la Vie du lettré, de la que habla en un ensayo del mismo título William Marx, profesor de literatura comparada de la Universidad de Nanterre. Este

libro, que es la dedicatoria que un discípulo le hace a su maestro (Roland Barthes) describe la vida de esos seres extraños que “n’appartient pas à l’ordre des choses” (Marx, 2009: 11), que leen libros y los coleccionan, que los editan, comentan, anotan, los transmiten y los enseñan a las nuevas generaciones, los cuales, a su vez, producirán otros textos y tal vez nuevos libros. Aunque no en todos los casos, esos seres estudiosos parecen disponer de un tiempo suficientemente libre como para poderlo dedicar a los trabajos del espíritu. La segunda razón se encuentra en el hecho de que, al tratar este asunto, uno corre el riesgo de hablar un poco “en general”[19] y terminar perdiéndose en las múltiples ramificaciones que se abren por el camino. En realidad, esto último forma parte de un componente central de la vida estudiosa, un rasgo que se encuentra también en esa otra forma de vida que es la filosófica; porque es verdad que el tiempo de los filósofos no es siervo de una temporalidad cronometrada, sino que, inexcusablemente, consiste en una modalidad de tiempo libre: no es neg-otium, sino otium.

Me puse a considerar, entonces, la diferencia entre tiempo libre y tiempo esclavo, y me fui directo al diálogo de Platón Teeteto, que versa sobre la naturaleza del saber. En un momento determinado, cuando la conversación parece haberse desviado de su rumbo inicial, Sócrates advierte a su interlocutor, Teododo, que es mejor no seguir esa vía que se les ha abierto pues los llevaría muy lejos. Entonces, Teodoro, alarmado, pregunta: “¿Es que acaso no tenemos tiempo libre, Sócrates?”. Esta pregunta obliga al maestro a referirse al tiempo esclavo de los que rondan por tribunales y lugares semejantes, “que parecen haber sido educados como criados, si los comparas con hombres libres, educados en la filosofía y en esta clase de preocupaciones” (172d). Esta clase de hombres disfrutan del tiempo libre, y sus discursos los componen en paz y en un tiempo definido por el ocio: no les preocupa nada la extensión de sus razonamientos, sino solamente alcanzar la verdad. Los otros, en cambio, son esclavos de un tiempo medido: no pueden hablar de lo que desean porque están bajo presión. Deben alcanzar determinados resultados, y por eso a menudo se buscan sus atajos, “se vuelen violentos y sagaces, y saben cómo adular a su señor con palabras y seducirlo con obras. Pero, a cambio, hacen mezquinas sus almas y pierden toda rectitud. La esclavitud que han sufrido desde jóvenes les ha arrebatado la grandeza del alma, así como la honestidad y la libertad” (173a). Esos jóvenes, dice Sócrates, “llegan a la madurez sin nada sano en el pensamiento” (173b). Podríamos decir entonces que bajo la modalidad de un tiempo esclavo y medido el individuo carece de carácter (pues no ha tenido tiempo suficiente para formarlo debidamente, incluso puede tenerlo

corrompido), y por eso necesita que le señalen un método de antemano; en el tiempo de los hombres libres, en cambio, sencillamente no se necesita que prescriban de antemano método alguno, por la simple razón de que ahí siempre, y sin saber cómo, ya se está en camino, aunque uno se pierda con frecuencia en su recorrido.

Por tanto, el tiempo del filósofo, que es el que lleva una forma de vida orientada por cierta clase de amor, es el que se demora largo tiempo en un mismo asunto (como si dijéramos, estudiándolo), el que sabe esperar y no pasa rápidamente de una actividad a otra. No parece que padezca del vicio de la stultitia, de la que habla Séneca en su famosa carta (nº 52) a Lucilio. Los filósofos, como los estudiosos, son libres para componer sus discursos sobre lo que quieran porque para la sabiduría y la verdad no hay tiempo prestablecido (la verdad no tiene prisa). O lo que es igual: veritas filia temporis, la verdad es hija del tiempo; del tiempo de las generaciones que se encuentran y se suceden.

Ahora bien, ese tiempo es libre porque, aparentemente, tales individuos pertenecen a un grupo en cierto modo privilegiado, a una especie de aristocracia filosófica que se concede el poder dedicarse a los trabajos del espíritu al no tener que preocuparse de otras necesidades vitales mediante el trabajo o la labor. Como el tiempo es de ocio, en realidad parece que lo que hacen es lo más parecido a una fiesta (incluso un juego), algo que tiene que ver con la relajación y la falta de esfuerzo (de esa clase de esfuerzo en que consiste trabajar o laborar). En el “mundo totalitario del trabajo”, como lo llama Josef Pieper (2017), no hay lugar para la relajación, para ninguna clase de fiesta ni juegos, para un espacio inutilizado o inutilizable: en el trabajo, la fiesta es una especie de falso ocio, pues la relajación que en él se ofrece está destinada a reponer las fuerzas para seguir trabajando con ahínco al día siguiente.

Dedicarse, en consecuencia, a una actividad estudiosa, tiene el extraño carácter “del mero lujo intelectual, incluso de algo verdaderamente intolerable e injustificable” (Pieper, 2017: 71). Lo que hace el estudioso no es un trabajo, y su actividad, como sugiere Agamben en un muy citado fragmento, parece (y por eso es agotadora) interminable:

El estudio es, de hecho, en sí interminable. Cualquiera que haya vivido las largas horas de vagabundeo entre los libros, cuando cada fragmento, cada código, cada

inicial con la que se topa parece abrir un nuevo camino, que se pierde de repente tras un nuevo encuentro, o haya probado la laberíntica ilusión de la “ley del buen vecino”, que Aby Warburg había establecido en su biblioteca, sabe que el estudio no solo no puede tener propiamente fin, sino que tampoco desea tenerlo. (Agamben, 1989: 46)

Hay que notar que Agamben habla de un estudioso que “vagabundea” entre los libros, y que “cada fragmento, cada código, cada inicial con la que se topa parece abrir un nuevo camino”, como les pasó a Sócrates y Teododo en el diálogo de Platón. Pero entonces, ¿cómo pedirle al profesor, cuya actividad, bajo las coordenadas contemporáneas, es menos un arte, un oficio o una vocación y sí, en cambio, cada vez más una función laboral profesionalizable, lo que el estudio implica? O como dice el filósofo español José Luis Pardo: “¿Cómo podrían las enseñanzas de estos hombres ser comprimidas en los rígidos moldes de una ‘clase’, de un ‘curso’ o de un ‘programa’, siempre con sus límites explícitos y cronométricos y con su estructura clientelar?” (Pardo, 2004: 115).

¿Acaso dedicarse a una vida estudiosa no nos hace acreedores del calificativo de “ociosos diletantes”? Podríamos preguntarnos si en un contexto donde todo está organizado en torno al mundo totalitario del trabajo es posible ofrecer al sujeto un ámbito de actuación que no sea ya exclusivamente trabajo sino ocio (para que se ejercite en el tiempo de los hombres libres). Lo interesante del asunto consiste en saber ejercitarse en él: en disponerlo como ocio. En definitiva, lo que me estoy preguntando es lo siguiente: ¿Podemos llevar al ámbito de la vida del profesor el espíritu, el estilo, el carácter, el ánimo que gobierna el régimen de vida estudiosa? ¿Y en qué consiste ese régimen de vida, ese estilo y ese carácter?

Inquietudes y preguntas

Al regresar de mis clases en la Facultad me asaltaban algunas preguntas: ¿Qué es estudiar? ¿En qué consiste una vida estudiosa? ¿Cuáles son sus ritos, sus ritmos, sus modos, sus maneras y sus hábitos? ¿Cómo son las noches de los estudiosos y cómo sus jornadas? ¿Y cómo es el gabinete del estudioso (Studiolo)? ¿Cómo se

organiza el tiempo y los horarios? El extraño erudito Peter Kien, de la novela de Canetti, comienza a las ocho de la mañana en punto “su labor al servicio de la verdad. Ciencia y verdad eran para él conceptos idénticos. Y uno se aproximaba a la verdad aislándose por completo de los hombres” (Canetti, 2003: 14).

Esas preguntas que yo me hacía, y las cosas que estaba leyendo, rivalizaban con la jerga que domina a diario en los ambientes universitarios, y que también escuchaba a menudo: “Grupos de investigación de alto rendimiento”, “crédito”, “competencia”, “cualificación”, “gestión del conocimiento”, “índice de impacto”, “transferencia de conocimiento”. Yo escuchaba estas expresiones y no sabía a qué atenerme.

Así que me encontraba pensando en la vida estudiosa, y me obligaba a poner, como lector y como profesor, al lado de lo que estaba haciendo este otro decorado, mientras seguía ensalzando mi particular elogio de la lectura; mientras leía con mis alumnos en clase textos antiguos en voz alta y les obligaba a detenerse en cada frase; mientras les forzaba a escribir cada día en sus diarios filosóficos o volver a leer la cita, el fragmento o el texto que ya habíamos leído en una clase anterior en la siguiente semana. En fin, que mientras hacía todo esto también sentía que estaba recitando, pongamos por caso, La vida es sueño, mientras unos anónimos espectadores reían de buena gana al observar que detrás de mí, y sin yo apenas notarlo, el decorado estaba cambiando, no teniendo ya nada que ver con lo que yo estaba declamando.

A pesar de todo, había una cierta clase de insistencia o de terquedad en mí, una especie de no querer ceder a determinadas presiones. Un día, por casualidad, cayó en mis manos una antología de escritos de Maquiavelo donde encontré una carta, fechada el 10 de diciembre de 1513, dirigida a su amigo Francesco Vettori. Le describe su día y, en un momento determinado, dice:

Llegada la noche, me vuelvo a casa y entro en mi escritorio; en el umbral me quito la ropa de cada día, llena de barro y de lodo, y me pongo paños reales y curiales. Vestido decentemente entro en las antiguas cortes de los antiguos hombres, donde –recibido por ellos amistosamente– me nutro con aquel alimento que solo (solum) es mío y para el cual nací: no me avergüenzo de hablar con ellos y de preguntarles por la razón de sus acciones, y ellos con su humanidad me responden; durante cuatro horas no siento pesar alguno, me

olvido de toda preocupación, no temo a la pobreza, no me da miedo la muerte: me transfiero enteramente en ellos. (Maquiavelo, 2009: 396)

No pude sino asentir a lo que esta epístola me estaba diciendo y, casi de memoria, se la recitaba a mis estudiantes queriéndoles convencerles de las verdades que la misma contenía. Pero, claro está, en realidad se trataba de “mi verdad”, no la suya. Me repetía a menudo que el centro de todo en mi vida como profesor de Universidad es la transmisión, el encuentro con los estudiantes y el aula. Pero también me recordaba que, en realidad, ese momento comienza mucho antes: se anticipa mediante la imaginación y el deseo. Se adelanta y se prepara en el cuarto de estudio o en la biblioteca; en las pequeñas librerías donde adquiero libros o en la cafetería donde leo y escribo en mi diario y mis cuadernos; en mis paseos y en mi cuaderno de notas. Se anticipa en un régimen de vida, en determinados hábitos y pequeños rituales que convocan la lectura y la escritura, en la preparación de las clases, en la elección de las lecturas y los motivos, en la historia que, en mi caso, cada año quiero contar a mis estudiantes de filosofía de la educación. Me pregunto si en esos hábitos y rituales hay una especie de cuidado de sí que se orienta al cuidado de ese otro momento del aula. Con el tiempo he aprendido a tratar de no moralizar en exceso mi propia actitud sobre estos asuntos, pues la relación que yo mantengo con los libros que me dan una forma no puedo pretender trasladarla tal cual a mis estudiantes. Y, sin embargo, sabía que podía sostener el libro entre mis manos en el aula, y que podíamos leer en voz alta, deteniéndonos aquí o allá, y que, quizá (y este “quizá” es esencial), podía ocurrirnos algo parecido a lo que dice el personaje de una novela de Ph. Roth, El profesor del deseo:

Pocas veces me siento tan feliz y contento como cuando estoy aquí con mis páginas de anotaciones y mis textos llenos de marcas y con personas como ustedes. En mi opinión, no hay en la vida nada que pueda compararse a un aula. A veces, en mitad de un intercambio verbal –digamos, por ejemplo, cuando alguno de ustedes acaba de penetrar, con una sola frase, en lo más profundo de un libro me viene el impulso de exclamar: “¡Queridos amigos, graben esto a fuego en sus memorias!”. Porque una vez que salgan de aquí, raro será que alguien les hable o los escuche del modo en que ahora y se hablan y se escuchan entre ustedes, incluyéndome a mí, en esta pequeña habitación luminosa y yerma.

(Roth, 2012: 181)

El gesto del estudio:

seducción e intimidad

Si el estudio es, como antes decía, una actividad interminable, ¿cómo sostenerse en una actividad de semejantes características? En realidad, en una actividad interminable de esta naturaleza lo único que podemos hacer es encontrar un modo de soportarla y asumirla.

En un ensayo sobre el gesto, Agamben sugiere, siguiendo unas indicaciones de Varrón (De lingua latina Vi, VIII: 77), que “la característica del gesto es que por medio de él no se produce ni se actúa, sino que se asume y se soporta. Es decir, el gesto abre la esfera del ethos como esfera propia por excelencia de lo humano” (Agamben, 2001: 53). El gesto ha de comprenderse, dice, no como una serie de medios encaminados a un fin; tampoco pertenece a una esfera, superior a la anterior, que tendría el fin en sí misma. Como en la danza, la actividad estudiosa no sería otra cosa, en tanto que gesto, que la exposición de los movimientos que la hacen posible y en los que el estudio mismo, en su fatiga, se soporta y se asume.

Nuestro cuerpo y nuestro rostro pueden dar señales de que el paso del tiempo se ha depositado definitivamente en nosotros. Y, sin embargo, hay gestos que nos alcanzan bajo la forma de una especie de encanto que se aloja en un cuerpo que ya ha perdido parcialmente su anterior jovialidad. El encanto (o la magia) de ese gesto nos hace olvidar lo que ya hemos perdido, o estamos a punto de perder; tal vez, incluso, hace que nos olvidemos de nuestro profundo cansancio. Como esa señora de más de sesenta años de la que habla Milan Kundera en La inmortalidad: tras su clase de natación, se despide de su instructor con un saludo y una sonrisa que claramente no son los que, por su edad, deberían pertenecerle, pues eran, más bien, propios de una joven de veinte años. En ese momento, la señora se olvidó de su propia edad, y otro tiempo pareció, por unos instantes, definitivamente habitarla. Hay gestos que conceden ese milagro (Kundera, 1998: 11-12).

El estudio, como actividad, está pues próximo a cierto animus, y en esto es diferente del aprender. Tratemos de aclararlo recurriendo a sus respectivas etimologías: las del aprender y las del estudiar.[20]

La palabra “aprendizaje” proviene del latín apprehendere, compuesto por ad (hacia) y prendere (atrapar), que deriva, en francés, en prendre. De prendere proviene la palabra “preso”. Apprehendere quiere decir, pues, “agarrar”, “asir algo con la mano”. Poco a poco la palabra va adquiriendo un sentido metafórico y empieza a significar “coger con la mente”, “comprender”, “abarcar”, “abrazar” incluso.

La palabra “estudio”, del latín Studium¸ significó “empeño”, “aplicación”, “celo”, “ansia”, “cuidado”, “desvelo”, “afán”, y también posee el sentido de “afecto” (studia habere alicuius quería decir “gozar del afecto de alguien”). En su Didascalicon de Studio legendi, Hugo de San Víctor comenta que la filosofía es el “afán” por la sabiduría: “La Filosofía es, en efecto, el amor, el afán y, en cierto modo, la amistad hacia la sabiduría” (Est autem philosophia amor est studium et amictitia quodammodo patientiae) (San Víctor, 2011: 15). Estudiar es poner el alma en algo que a uno le gusta y, además, hacerlo libremente.

La palabra “estudiante” es un participio de presente del verbo “estudiar”, esto es: “el que estudia”. En español (al contrario que en otras lenguas, en las que se forma directamente a partir del verbo latino studeo: en italiano, studente; en inglés, student, etc.), el participio se forma a partir del sustantivo “estudio”. Studium, en un principio, no significaba “estudiar”, en el sentido moderno del término, sino más bien “dedicarse con atención (a algo)”, “tener gran gusto (por algo)”, “estar deseoso (de algo)”, “realizar algo con afán”, etc.

Existe, en definitiva, una enorme diferencia entre aprender una cosa y estudiarla. En el aprender el acento está colocado en el sujeto que aprende (en sus intereses, inquietudes, deseos y propósitos). Pero en el estudio la cuestión se centra en el objeto estudiado, que se apodera del alma del estudioso. Agamben lo dice así:

Aquí la etimología del término Studium se hace transparente. Se remonta a una raíz st- o sp- que indica los choques, los shocks. Estudiar y asombrar son, es este sentido, parientes: quien estudia se encuentra en las condiciones de aquel que ha recibido un golpe y permanece estupefacto frente a lo que le ha golpeado sin ser

capaz de reaccionar, y al mismo tiempo impotente para separarse de él. Por lo tanto, el estudioso es al mismo tiempo también un estúpido (Agamben, 1989: 46).

Se estudia porque no se puede dejar de hacerlo, porque uno ha sido hipnotizado por algo y, entonces, uno siente que está como encantado, hechizado, seducido. Seducere, dice Pascal Quignard en Vie secrète, es un antiguo verbo romano que significa “llevar a un lugar apartado”: “Atraer hacia sí fuera del mundo. Ser dux aparte. Seducir no es ‘desposar’, pues en romano casarse se dice ducere, o sea, llevar a la esposa a casa (conducir, guiar, como en la palabra educere). Seducere, entonces, es ‘separar a una mujer del domus, conducirla a un lugar apartado, a un lugar secreto’” (Quignard, 2017: 227-8): fuera de sí y lejos de la vista de los demás hombres, del resto de las miradas.

El asunto que ha seducido al estudioso se lo lleva a un lugar aparte: fuera de sí, primero, y después a un mundo que él mismo crea. Está y no está en el mundo, y por eso resulta, en sus gestos, incomprensible, como si estuviese fuera de la realidad.

Se establece una extraña intimidad entre el estudioso y su afán, que hace que se rompan las relaciones, antes amables y corteses, con su entorno. No es raro que el estudioso sea un poco antisocial. Y como en el estudio no se busca la producción de nada concreto, el estudioso no se sirve de aquello que estudia, sino que se desvive por ello, le entrega su vida; gasta su vida y su tiempo en eso que hace y le entre-tiene. Se agota en esa actividad, y hay algo a la vez placentero y doloroso en lo que hace. Una suerte de alternancia de sufrimiento, pasión y terca insistencia. Ahí reside el ritmo del estudio: “Si por un lado permanece tan atónito y absorto, si el estudio es pues esencialmente sufrimiento y pasión, por el otro (…) lo empuja hacia la conclusión (…) Este alternarse de estupor y lucidez, de descubrimiento y de turbación, de pasión y de acción es el ritmo del estudio” (Agamben, 1989: 46-47).

El amor por el estudio lo atraviesa todo. Y es ese amor el que le concede tiempo. Amar es dar(se) tiempo. ¿Qué permite a un individuo dotarse de la fuerza necesaria para entregarse con tanto celo y empeño a una actividad de escritura, lectura y estudio? ¿Qué sostiene la realización de un proyecto que exige el abandono de casi toda convención social y la aceptación de un exilio

autoelegido?

Proust nos ofrece una posible respuesta. El narrador de À la recherche du temps perdu, en medio de la fiesta social, de las siete que a lo largo del libro encontramos, acepta la revelación definitiva que dará impulso a la escritura de su obra, tantas veces demorada, y es entonces cuando experimenta la necesidad de retirada y exilio: “Tenía la sensación de que el desencadenamiento de la vida intelectual era bastante intenso en mí en aquel momento para continuar tanto en el salón, en medio de los invitados, como a solas en la biblioteca” (Proust, 2011: 497). El narrador descubre que ha de ponerse por fin a la tarea de escribir su libro. No tiene dudas del tremendo alcance de su empeño: “¡Qué tarea tendría por delante!”, señala (Idem: 609); “¿Estaría a tiempo? ¿No sería demasiado tarde?” (Idem: 621). Y añade: “Para dar una idea de ella, habría que recurrir a las comparaciones con las artes más elevadas y más diferentes (…) Soportarlo como una fatiga, aceptarlo como una regla, construirlo como una iglesia, seguirlo como un régimen, vencerlo como un obstáculo, conquistarlo como una amistad, sobrealimentarlo como a un niño, crearlo como un mundo” (Idem: 609-610). Las imágenes son prodigiosas: soportar, aceptar, conquistar, alimentar, crear… amistad. Realmente se trata de un auténtico trabajo de áskēsis, a la vez de renuncia y de ejercitación.

El estudioso necesita apartarse del mundo. Ivan Illich señala en su comentario del libro de Hugo de San Victor que “el lector es alguien que se ha hecho a sí mismo dentro de un exilio para poder concentrar toda su atención y deseo en la sabiduría, que se convierte así en el hogar anhelado” (Illich, 2002: 27). El aislamiento, como en el caso de Proust, es del todo necesario para la vida estudiosa, pues, como dice Barthes, “para tener tiempo de escribir, es necesario luchar a muerte contra los enemigos que amenazan ese tiempo, hay que arrancarle ese tiempo al mundo, a la vez por una elección decisiva y por una vigilancia incesante” (Barthes, 2005: 267).

William Marx, en el ensayo que ya cité, dedica un capítulo a este asunto, “Le cabinet”, en el que describe esas estancias repletas de objetos diversos (instrumentos de escritura, libros, objetos de arte, relojes, curiosidades varias) y que conforma un espacio destinado a “marcar el espacio de trabajo del estudioso y a poner en escena, menos para los otros que para sí mismo, una difícil y exigente actividad (la lectura, la escritura)” (2009: 58).

El que yo tengo ahora, con mi último cambio de casa, es una especie de gabinete

razonablemente espacioso unido a mi dormitorio que, al no disponer de una pared que sirva de separación de las dos estancias, he separado con un biombo, que descubrí que tenía, escondido tras una pequeña estantería plegable, en mi anterior domicilio. En esa estantería, colocada en la esquina derecha de la pared que ahora mismo observo desde mi mesa de trabajo, he colocado mis cuadernos de trabajo: mis diarios, mis cuadernos de notas, mis libretas de apuntes. A la izquierda de esa estantería, cubriendo el resto del muro que hay frente a mí, están tres estanterías grandes de madera repletas de libros, y a mi espalda otras dos, con otros tantos libros, del mismo material. A mi izquierda una ventana alargada se abre a un pequeño balcón que da a la tranquila calle donde vivo, y adonde me asomo para ver pasar a la gente y fumar, de vez en cuando, un cigarrillo. Y además están mis tres guitarras en sus respectivos pies: una Fender acústica, y dos guitarras clásicas, una de la casa Manuel Contreras y otra, ecualizada, de la casa Martínez.

De algunas cosas no basta con hablar “en general”. La vida estudiosa es una de ellas. Tengo que hablar yo, hacerlo como profesor que escribe casi a diario, que lee, que un día descubrió que deseaba escribir una novela y que ha dudado de su capacidad para poder hacerla, que quisiera escribir de otro modo y que le gusta esa cosa tan extraña que es ponerse a estudiar, un poco sin plan y sin método, sin programa y sin tener las ideas muy claras; alguien, en fin, que organiza sus cursos, que prepara sus clases, que conversa con sus alumnos, y que no sabe si les servirá o no para algo útil a sus, en muchos casos, desorientados y perplejos estudiantes que están culminando sus estudios de pedagogía.

De una vida, de cualquier vida, se puede escribir una biografía. Me pregunto si podemos hacer lo mismo de un aula: ¿Podemos escribir, dicho todo lo anterior, y teniéndolo presente, la biografía de un aula, en la que alguien deposita todo lo que ha tratado de estudiar para ver qué pasa?

Biografía de un aula

Filosofía como forma de vida. Esa era la fórmula. O bien: filosofía como educación (la Paidea de los griegos, quizá; la Bildung de los románticos). Estas palabras son muy antiguas, y su historia es larga. ¿De qué nos sirven hoy? Lo

que yo quería era tratar de pensar con mis estudiantes de tercer curso del grado de pedagogía una cierta idea de la filosofía de la educación a partir de esa fórmula.

Me puse a estudiar, leer, anotar. A Pierre Hadot y los últimos cursos de Michel Foucault; a Jean Greish y Jacques Schlanger; a Alexander Nehamas. Todos ellos han repensado y renovado esas antiguas enseñanzas de formas muy sugerentes. Al leer los textos de estos profesores, uno constata que son estudiosos, que han dedicado una vida al estudio de sus asuntos. Ellos me llevaron, con fuerzas renovadas, a los autores que ellos mismos comentaban en sus obras, alguno de los cuales ya había parcialmente leído: Marco Aurelio, Séneca, Epicteto, Plutarco, Platón, y a otros, como Montaigne. A leer estos libros, uno se da cuenta de que en ese mundo antiguo no había filósofos sin discípulos, sin aprendices, sin estudiantes, sin una comunidad en la que profesores y alumnos vivían juntos y se interpelaban en un diálogo amable y cortés. La conquista de ese modo de vida filosófica pasaba por la transmisión y por la enseñanza.

Así pues, yo trataba de enseñar filosofía de la educación, y lo que tenía en mi cabeza era esa fórmula: filosofía como forma de vida; y el espacio en el que todo esto debía ocurrir era el aula, el lugar donde se estudia junto a otro(s), donde se aprende junto a alguien, y no como el otro (hace).

Es el mes de febrero. Ha comenzado el curso y hoy es mi primera clase. El tiempo es frío ahí afuera. Me presento a los alumnos. Les digo mi nombre y que soy su profesor de filosofía de la educación, aunque eso, por supuesto, ya lo saben. Todos callan. Les observo, me miran. Esas primeras miradas son cruciales. Estamos a la expectativa.

Filosofía como forma de vida, digo: “esta es la fórmula de la que vamos a hablar casi todo el tiempo; ¿Imagináis qué puede querer decir?”, les pregunto. No se trata de llegar a una definición de la esencia de la filosofía, claro. ¿Quién podría hacer eso? ¿Y, además, de qué serviría? El proverbio latino Primum vivere, deinde philosophari, es esto mismo lo que viene a indicar: que antes de ponerse a filosofar hay que acumular cierta experiencia vital. El proverbio tiene como trasfondo la fórmula que describe por entero a Sócrates, y de la que se servía para definir su vocación filosófica: vivir filosofando, una vida examinada.

Vivir filosofando. Repito despacio esta frase al terminar la clase. Me pongo a considerarla con detenimiento mientras salgo a la terraza a fumar ni primer

cigarrillo del día. ¿Qué puedo decir sobre esto? ¿No se ha dicho todo ya, o casi todo? ¿Qué puedo recuperar que sea mío? ¿Y por qué esa pretensión de propiedad? Si la filosofía es una forma de vida, ¿de qué vida se trata? ¿Qué significa "ser uno mismo" y que significa "ocuparse" de uno mismo? Es algo que no está en los libros y, sin embargo, hay toneladas de ellos que hablan de lo mismo. Sócrates; ¿Qué hemos heredado de Sócrates, que es una figura literaria en los diálogos platónicos? Eso es lo que me pregunto. La idea de que, en el fondo, la felicidad del ser humano depende exclusivamente del individuo concreto y singular. Esa idea de una apasionada concentración en un fin único, la virtud (cierta fuerza, cierto estilo), decían los griegos, como camino para alcanzar la sabiduría. Si hemos de concentrarnos en lo que depende de nosotros, entonces lo que se coloca en el centro de la filosofía, entendida como una forma de vida, es la existencia humana, el arte de tomar elecciones adecuadas. La filosofía como una opción existencial. ¡Eso es! Me prometo hablarles de todo esto a mis alumnos.

Entro en el aula otro día. Empiezo la clase. Me digo a mí mismo que se trata de jóvenes de poco más de veinte años que estudian Pedagogía. Se supone que quieren saber cosas sobre educación. Para eso están allí. ¿Cómo, entonces, no hablarles de filosofía? Me gusta pensar que al entrar en un aula entramos en una Skholè, con todo lo que esto supone. Suelo decirles que esta palabra griega significa en realidad apartamiento o separación del mundo y, por extensión, "ocio", aunque no cualquier clase de ocio o de "tiempo libre", sino ese tiempo en el que el joven muestra lo mejor de su carácter, desplegando su buena disposición y manifestando el tipo de ser humano que aspira llegar a ser. Entrar ahí es ponerse a "estudiar al lado de alguien". Se lo trato de explicar, recordando lo que he leído el día anterior en algunos libros que me han interesado: "En el mundo griego había muchas escuelas de filosofía, cada una con su estilo propio defendiendo su propia doctrina. Pero en todas ellas pasaba lo mismo: en su interior reinaba un vínculo de amor y amistad que unía a maestros y a discípulos. En ellas no se buscaba preparar individuos disponibles para cargos públicos. En este sentido, lo que allí se hacía (teniendo en cuenta las especiales características del mundo griego) era perfectamente 'inútil'. En todo caso, lo que se hacía era formar seres humanos capaces de compartir un cierto modelo de vida. Se dedicaban a la filosofía porque se querían, porque eran amigos, y era la amistad la que les permitía pensar juntos. Les recuerdo lo que Epicuro decía cuando hablaba de una relación ética libremente escogida entre los amigos, y que esta relación era la base de todo filosofar".

Les he dicho que presten atención durante el curso; a ver si hay algo que les haya enamorado, seducido. Una alumna se ha enamorado de Foucault: quiere estudiar si ese “cuidado de sí” tiene o no límites. Pero de repente se acuerda de algunas cosas que hemos pensando a partir de Nietzsche. Me escribe un correo electrónico: “Llevo toda la mañana dándole vueltas al tema que estoy trabajando, y leyéndome las notas que cogí en clase sobre Nietzsche, me he enredado bastante tiempo sin salir de ahí, de la parte animal y la parte racional, el sujeto educado, la norma. Creo que Nietzsche y Foucault se pisan los talones y quiero llevar el tema por esta línea, aunque no sé si me atrevo a enfrentarme a Nietzsche, me impone, porque me da la razón y pone palabras a según qué cosas que pienso. Apunté, casi por casualidad, Tratado de las pasiones, Eugenio Trías, y todo lo que he podido encontrar de él, son textos ya tratados y analizados. Espero una pronta respuesta, quiero seguir cocinando todo esto, aunque sea a fuego lento”.

Cada año escojo los motivos, pienso en la historia que quiero contar a mis alumnos y compartir con ellos. Elijo con cuidado los personajes: los escritores, los filósofos y las filósofas, los poetas y cineastas, los textos. Renuevo mi Casa de Citas: este documento tiene este año un centenar de fragmentos (siempre digo que son demasiados). Está compuesto por quienes me han acompañado a lo largo de mis años de lectura y estudio. Les pido que las lean, que busquen su cita, la que les pertenece, y que se fijen si quizá la que les está destinada no se encuentra justo al lado de la que están leyendo ahora mismo. Les pido que la habiten durante una semana, que escriban en su diario filosófico, en su cuaderno de mano, y que se dejen llevar. Que se recreen en lo que están leyendo. Y me reprocho: “Pero ¿qué estoy haciendo? ¡No les estoy enseñando a hacer nada! ¿De qué sirve todo esto? ¿Entenderán algo de lo que digo?” Me observan.

Un día, una alumna, mientras hablamos de Nietzsche y nos centramos en un párrafo de las primeras secciones de Schopenhauer como educador, derrama unas lágrimas. Caen lágrimas abundantes por sus mejillas. He dicho algo, no recuerdo qué. Algo sobre los padres y los hijos, algo sobre los maestros y los discípulos, algo sobre mi amor por Nietzsche, sobre irse de casa y regresar con otra mirada. Algo sobre buscar en el fondo de los ojos de los padres con quienes discutimos a los padres originales que todavía amamos. Ella llora. Y no deja de mirarme. Me detengo, Me callo, miro al chico que se sienta a su lado; es su novio. Le estoy diciendo: “¡Abrázala, muchacho, abrázala, no la dejes así!”. Y lo hace: ella se deshace, y al salir de clase me pide, ella, que sigue llorando: “¿Puedo abrazarme un minuto a ti?” Y consiento. Y todo por Nietzsche. Todo

por él, que medió en nuestro deseo, que confundió nuestra perplejidad, que calmó nuestra sed.

Escucho lo que me dicen. Atiendo sus quejas. No siempre tienen razón en ellas. Pero tampoco nosotros, sus profesores. No es verdad que todos sus profesores seamos unos inútiles. Pero los escucho. Casi nunca sé qué hacer con lo que me cuentan. Les leo una historia. Leemos el final del Banquete, y ese elogio de Alcibíades en su amor por Sócrates. Les pregunto si ahora los profesores y sus estudiantes se siguen amando de algún modo. Me vienen, de repente, miles de imágenes, acumuladas tras treinta y cuatro años de enseñanza. He cumplido sesenta años y sigo sin saber qué estoy haciendo. Filosofía como forma de vida. Esta es la fórmula; pero no sé cómo seguir. ¿Dónde encaja la frase? ¿Encaja en nuestra época, en nuestros espacios, en nuestro tiempo?

Es una fórmula que expresa una manera de estar y vivir en la que el individuo reflexiona cara a cara con el universo. El filósofo que más nos conviene, decía Nietzsche, es el que propone un ejemplo con su vida visible, y no mediante los libros leídos. Se trata de una manera de vivir destinada a transformar, en uno mismo o en los demás, el modo de experimentar y considerar las cosas. Sin esta trasformación, da lo mismo que digamos que la verdad es algo que está ahí afuera. “Hay verdades que no pueden revelarse más que a condición de que sean descubiertas” (Mouawad, 2009: 132).

Se trata de un discurso interior y exterior al individuo. Una forma de vivir que pasa por encontrarse uno mismo con un cierto estilo de vida que pasa por el arduo aprendizaje de los comienzos: aprender a morir, aprender a dialogar, aprender a leer, aprender a amar, aprender el arte de la amistad. Una forma de vida que es un constante ejercicio de meditación y pensamiento, que afecta tanto al cuerpo como al espíritu, y que acepta la fragilidad y vulnerabilidad que compartimos, la ambigüedad y la ambivalencia, los límites de la razón y del lenguaje, la incertidumbre y el azar, la experiencia del dolor y de la pérdida, el devenir y, en suma, el paso del tiempo.

Les quiero hablar de todo esto. Y les cuento que esa forma de vida es una investigación sobre el buen uso de uno mismo y del tiempo, un uso que convoca la formación disciplinada de la atención. Y les comento que hay quienes filosofan por amor a la palabra (eso se lo decía Séneca en una carta a su amigo Lucilio), y quienes lo hacen por amor a sí y a los otros, porque quieren saber cuidar de sí mismos y de los otros; y son estos últimos los que preconizan la

importancia de lo que los griegos llamaban ejercicios espirituales, que les permitían distinguir lo que depende de uno mismo de lo que no depende en absoluto de nosotros como humanos.

Les digo que la filosofía de la educación es una fórmula redundante. Porque hubo un tiempo, les digo, “hace mucho, mucho tiempo”, en el que unos tipos que se llamaban filósofos se dedicaban a preguntarse por cosas que tenían que ver con los asuntos humanos, y esa misma actividad les educaba, les formaba, les transformaba. Hacer filosofía era ejercitarse en su propia educación. La filosofía es ya una forma de educación.

Existir: estar en el mundo; entrar en el mundo por el nacimiento. Les digo que me parece pertinente que intentemos preguntarnos por el tipo de experiencia que dio lugar a la gran aventura intelectual que denominamos filosofía. Les pido que se olviden de una asignatura que un día algunos estudiaron y que se llama Filosofía. Me limito a decir ahora que una experiencia es algo que nos toca, que nos impacta y nos tumba, y que provoca una nueva manera de afrontar el mundo, a nosotros mismos y a los otros. ¿Qué experiencia hizo nacer la aventura intelectual de la filosofía?: quedarnos sin palabras, como los niños, ante el mundo, ante el hecho de que las cosas sean como son y que tan pronto aparecen están destinadas a desaparecer. “¿Habéis tenido experiencias que os hayan cambiado y que os hayan vuelto un poco irreconocibles?”. Y entonces todo el mundo quiere decir algo. Lo que tenía preparado para contarles se queda encima de mi mesa. La clase ha tomado otra dirección… Me digo que otro día trataré de retomar el hilo del discurso.

Vamos leyendo textos y fragmentos de nuestra Casa de citas. Mezclo fragmentos de filósofos y novelistas. Les insisto otra vez en que escriban en sus diarios, que anoten las cosas que ven. No es un diario íntimo. Es un diario donde, les advierto, tenéis que recopilar las cosas del mundo: lo que se escucha, lo que se ve, lo que se lee. “¿Pero nos vas a evaluar el diario?”, me preguntan. Sonrío: “No, eso no se evalúa. Eso es para vosotros, pero leeremos las entradas que queráis cuando deseéis hacerlo. Es un ejercicio de escritura y de pensamiento. Un cuaderno siempre a mano”. Entonces les hablo de Michel Foucault. Les digo que escribió algunos libros muy interesantes y que daba clases en una institución que se llama Collège de France. Leemos en voz alta “La escritura de sí”. Quiero que se fijen en esto:

Los hypomnémata no se deberían considerar como un simple apoyo para la memoria, que se podrían consultar de vez en cuando, si se presentara la ocasión. No están destinados a suplantar eventualmente el recuerdo que flaquea. Constituyen más bien un material y un marco para ejercicios que hay que efectuar con frecuencia: leer, releer, meditar, conversar consigo mismo y con otros, etc. (Foucault, 1983: 3)

Una estudiante me dice, al terminar el curso, que no ha podido escribir ni una sola línea, y me entrega su cuaderno en blanco, solo con el título: Diario filosófico: hypomnémata. Otros me dicen que, aunque no lo entendían muy bien, les ha gustado escribir, y que creen que hacerlo les ha ayudado, aunque no saben muy bien por qué. Todo esto son situaciones normales y cotidianas.

¿Pero qué puedo decirle a esa otra estudiante que me escribe para decirme que las clases coinciden con su grupo de terapia, donde hace “como si” fuese a curarse de su insidioso sufrimiento? Un día (sólo vino tres veces a clase) escribe algo que me llama la atención por su fuerza y su lucidez; insiste en decir que hace como si tuviera intención de curarse, que hace caso de lo que le dicen que haga, porque de ese modo el mundo parece más tranquilo, y así la dejan “de una puta vez en paz”. Más tarde hablamos bastante tiempo en mi despacho. Soy su profesor, y nada más. Ella tiene conciencia de su dolor, de su sufrimiento atroz, y yo creo que también de su genialidad, aunque siempre duda de sí. Todo lo filtra a través de esa autopercepción de ella misma. Debo tener cuidado, ser muy prudente. Me deja su diario. Le digo que eso es demasiado personal para tenerlo yo, pero ella insiste: “quiero que me conozcas, que sepas cómo soy y lo que me pasa”. Estoy atrapado. Le digo: “No te puedo prometer leerlo, pero lo tendré conmigo unos días. Después nos vemos y hablamos”. Sé que me he equivocado. Me arrepiento al instante de haberlo cogido. Su cuaderno queda en mi mochila y no lo abro durante días. Luego empiezo a leerlo. Me quedo aturdido por lo que leo. Es dolorosísimo y profundo. Tiene la lucidez de quien sufre cruelmente. Lo cierro. Trato de encontrar una luz leyendo a Marco Aurelio, a Séneca, a Epicteto. Llevo dos semanas colgado de algunas terribles frases de su diario, del que no pude leer más que unas pocas páginas. “Si no me curo, al menos que sirva de horrible advertencia”. Llevo años leyendo y meditando sobre la filosofía como forma de vida y no tengo ni idea de lo que debo hacer con todo esto. Nos vemos en una nueva tutoría. Le digo que no he podido leerlo entero, y que ese diario lo debe compartir con sus terapeutas. No me mira, su pelo oculta su rostro. Y le

digo otra cosa: “¿Has pensado en crear un personaje con las notas de tu diario, y que sea él quién sufra, que sea a ese personaje a quien le pasan las cosas que a ti te ocurren?”. Le digo que le pasaré mis apuntes y los textos de clase. Que los lea. Que intente dedicar algún tiempo a leer lo que otros dicen y que pruebe a ver qué pasa. Entonces retira el pelo que cubre su rostro y me dice que siempre quiso escribir un relato, pero que nadie le había animado a hacerlo antes. “Quizá lo haga”, me dice. Y me pregunta: “¿Por qué?”. Y yo pienso: “Porque… no lo sé. Eso lo descubrirás tú después”. Pasa un tiempo. Recibo un correo electrónico con algunos capítulos de algo que ella llama El cuaderno. Ha creado un personaje: se llama Calíope. De inmediato sé cómo se llama eso que estoy leyendo: El cuaderno de Calíope.

Leo en un breve ensayo sobre la tragedia una cita hermosísima: “¿Por qué existe la tragedia? Porque estás lleno de cólera. ¿Y por qué estás lleno de cólera? Porque estás lleno de dolor”. No puedo dejar de pensar en Calíope. Calíope que busca el amor y lo rechaza. Porque un otro-yo la habita y se encoleriza con ella. Se sabe genial y no se soporta. Tiene la lucidez que el dolor trae.

No sé en qué momento consideré que hablar de filosofía es hablar del saber de una cierta clase de amor (y del amor hacia un cierto tipo de saber). La filosofía tiene que ver con el amor y con la amistad, ambas constituidas como bases del pensar. Y eso que yo enseño año tras año trata de pensar, entre otras cosas, esto mismo: la experiencia de un vínculo que une, amando, a dos. El filósofo –como eros, hijo de Poros y Penía–, es un ser intermediario: un mediador del deseo del aprendiz: de su deseo de saber, no del deseo de aprender. Para mí, ese amor quiere convocar el estudio: en ellos, en mí.

Otra estudiante ha empezado a leer El retrato de Dorian Gray porque le interesa pensar las ideas de la influencia y la seducción en la relación maestro-discípulo. Un día, me escribe: “Tengo que decirte que he abandonado un poco a Dorian y me he rendido a Galimberti (Las cosas del amor). Leo y olvido por qué empecé a leerlo. Olvido el tema, y la relación educativa, y un poco el mundo. Leo, y como tú dijiste en una clase, ‘me leo a mí misma’. Al igual que algunas prendas de vestir, que juegan a la insinuación sin hacer transparente el cuerpo que hay detrás, la materia también tiene que resultar insinuante. El maestro debe quizá quitarle suavemente un tirante a la materia, dejándola el hombro desnudo; generando el deseo de ir más allá de lo visible. Como tú dices, erotizar al alumno hacia la materia. Quizá el maestro tenga que ser un creador del misterio y el juego que dilate las almas de los alumnos para abrirlos a la

asignatura. Pero creo que todo este deseo, que esta seducción, tiene que insertarse en un marco de amor”.

Cuando los maestros se han retirado, ¿qué nos queda?, me pregunto: lo que nos queda es la Biblioteca, y es en los textos de los maestros antiguos donde podemos encontrar cierta pedagogía del arte de vivir. ¿Qué puede significar hoy aquella antigua declaración que George Steiner hizo en Lecciones de los maestros, cuando afirmaba que “un maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir”? Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica –comentaba Steiner– o una instrucción que sea cínica en sus metas meramente utilitaristas, son simplemente destructoras: “Arranca de raíz la esperanza”. En la relación filosófica maestro-discípulo asistimos de hecho a lo que hoy es más bien difícil de encontrar: que el mejor maestro se hace discípulo de su propio discípulo.

Había querido ser profesor, como lo quiso el personaje de la novela de John Williams, Stoner, y lo he sido. También, como él, me topé con el conocimiento; quise buscar algo de luz en los libros hermosos, que a menudo eran también los más antiguos. Alguien entró en mi vida y en el aula como un ciclón que lo puso todo revuelto, pero sentí cierto aire fresco, entró un viento y con él palabras y gestos nuevos. Leí, releí, reescribí, tiré cosas por la ventana. Y deseé seguir leyendo en la propia lengua de los griegos, pero no me fue posible.

Sé que me gusta entrar en el aula y encontrarme con los estudiantes. Se acumulan imágenes de otras entradas antiguas mías en el aula, de otras visitas a ese mismo espacio. Necesito hacer silencio antes de hablar. Cada año esos silencios son más prolongados. Y en ocasiones me ocurre como a Stoner: que pierdo la noción del tiempo cuando imparto mis clases. Pero no soy Stoner. Voy del libro a mi cuaderno de notas. Escribo un nombre o una frase en la pizarra, me detengo, pienso en voz alta. Los alumnos me observan un poco confusos y sin saber muy bien qué tienen que anotar de todo lo que digo. El aula es una isla rodeada de un mar de palabras y referencias literarias y filosóficas. ¿Pueden distinguirse las unas de las otras? Lo que ahí pasa no tiene por qué volver a ocurrir del mismo modo en otra clase de otro día. Cada sesión tiene algo de incomprensible, y casi siempre, al salir del aula, me reprocho algunas cosas. “¡No, no, así no!”... ¿Qué estoy haciendo? Muchas veces me encuentro como al principio, cuando era un joven profesor bastante inseguro. Ahora soy capaz de detectar, en algunas de las novelas que leo sobre maestros y discípulos, los motivos que a mí mismo también me llevan a seguir insistiendo en lo que

siempre he hecho, pese a todo ese caos que me rodea, pese a esa cosa absurda en que se ha convertido la Universidad ¿Qué habría logrado yo pensar sin mis amigos?: Nada. ¿Y sin los estudiantes que me escuchan un poco desorientados, pero que tanto me conmueven a veces? Nada. ¿Qué se habría caído de mi mente sin ellos, sin mi amor por Arendt y Zambrano, sin Proust y sin Wilde, sin Montaigne y sin mi deseo de Rilke, Nietzsche y Camus, sin mi nueva lectura de Platón, de Epicteto, Marco Aurelio o Séneca?: Nada. Me habría quedado sin viático para la vida, como Proust sin el beso tranquilizador de su madre, cada noche, en cada angustia, en cada temblor. El maestro, han dicho los más grandes, erotiza hacia el saber a su discípulo, y al instante se retira. El discípulo nace del borrado del maestro. Los lugares, los espacios, los tiempos presentes pueden ser banales, y nos cansan, nos fatigan. Pero queda lo esencial, que unos versos de Hörderlin supieron captar, y que no puedo leer sin estremecerme:

¿Por qué, divino Sócrates, rindes homenaje

de continuo a ese joven? ¿Por qué, con amor,

lo miran tus ojos como a los dioses?

Quien ha pensado en lo más profundo ama lo más vivo,

quien ha mirado el mundo, tiene por elegido al joven,

y a menudo, al final, los sabios se inclinan ante lo hermoso.

Hörderlin, 1975.[21]

Referencias bibliográficas

Agamben

, G. (1989) Idea de la prosa. Barcelona, Península.

Agamben

, G. (2001) Medios sin fin. Notas sobre la política. Valencia, Pre-Textos.

Aristóteles

(1983) Política. Edición bilingüe. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.

Aristóteles

(2007) El hombre de genio y la melancolía (problema XXX). Barcelona, Acantilado.

Aristóteles

(2011) Metafísica. Madrid, Gredos.

Bacon

, F. (1974) “Sobre los estudios”. En: Ensayos sobre moral y política (1597). México, UNAM, pp. 2018-2010.

Bárcena

, F. (2016) En busca de una educación perdida. Rosario (Argentina), Homo Sapiens Edidiones.

Barthes

, R. (2005) La preparación de la novela. Notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1978-1979 y 1979-1980. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

Bordelois

, I. (2017) Etimología de las pasiones. Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Burton

, R. (2015) Anatomía de la melancolía. Madrid, Alianza.

Camus

, A. (1996) “Carnets, 1”. En: Obras, 1, Madrid, Alianza.

Camus

, A. (1996) “Carnets, 2”. En: Obras, vol. 4. Madrid, Alianza.

Camus

, A. (2003) El primer hombre. Barcelona, Tusquets. Ed. francesa: (2008) “Le premier homme”. En: Oeuvres complètes, IV (1957-1959), 741-996. París, Bibliothèque de la Pléiade.

Camus

, A. (2008) “La chute”. En: Oeuvres complètes, III 1949-1956. París, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.

Camus

, A. (2016) L´homme révolté. París. Quarto Gallimard.

Camus

, A. (2018) O avesso e o direito. Rio de Janeiro. Record.

Canetti

, E. (2003) “El corazón secreto del reloj”. En: Obras completas, IV: Apuntes, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.

Deleuze

, G. (1996) Proust y los signos. Barcelona, Anagrama.

Epicuro

(2007) Cartas y sentencias. Palma de Mallorca, El Barquero.

Foucault

, M. (1983) “L’ écriture de soi”, Corps écrit, n° 5, pp. 3-23.

Foucault

, M. (2005) La hermenéutica del sujeto. Madrid, Akal.

Foucault

, M. (2006) “La escritura de sí”. En: Obras esenciales. Barcelona, Paidós, pp. 937-950.

Földényi

, L. (1986) Melancolía. Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.

Fumaroli

, M. (2013) La República de las letras. Barcelona, El Acantilado.

Goethe

, J.W. (1980) Fausto. Barcelona, Planeta. Traducción de José María Valverde.

Greish

, J. (2015) Vivre en philosophant. París, Hermann.

Hadot

, P. (2001) La philosophie comme manière de vivre. París, Albin Michel.

Hadot

, P. (2006) Ejercicios espirituales y filosofía antigua. Madrid, Siruela.

Handke

, P. (1989) Ensayo sobre el cansancio. Madrid, Alianza.

Horacio

(2016) Sátiras. Epístolas. Arte poética. Edición bilingüe de Horacio Silvestre. Madrid, Cátedra.

Hörderlin

, F. (1995) Poesía completa. Edición bilingüe. Barcelona, Ediciones 29.

Illich

, I. (2002) En el viñedo del texto. Etología de la lectura: un comentario al «Didascalicon» de Hugo de San Víctor. México, FCE.

Joubert

, J. (2009) Pensamientos. Barcelona, Península.

Jullien

, F. (2016) Lo íntimo. Lejos del ruidoso amor. Buenos Aires, El Cuenco de Plata.

Maquiavelo

, N. (2009) Antología. Barcelona, Península.

Marco Aurelio

(1999) Meditaciones. Madrid, Gredos.

Marx

, W. (2009) Vie du lettré. París, Les Éditions de Minuit.

Montaigne

, M. (2007) Les Essais. París, Gallimard-Bibliotèque de La Pléiade, Edición a cargo de Jean Basamo, Michel Magnien

y Catherine Magnien-Simonin, según la edición de 1595 de Marie

de Gournay.

Mouawad

, W. (2009) Incendies. París, Babel.

Nehamas

, A. (2005) El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault. Valencia, Pre-Textos.

Ortega y Gasset

, J. (1974) Unas lecciones de Metafísica, Madrid, Revista de Occidente - El Arquero.

Pardo

, J. L. (2004) La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía. Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.

Pavie

, X. (2012) Exercices Spirituels. Leçons de la philosophie antique. París, Les Belles Lettres.

Pérez Cortés

, S. (2004) Palabras de filósofos. Oralidad, escritura y memoria en la filosofía antigua. México, Siglo XXI Editores.

Pieper

, J. (2017) El ocio y la vida intelectual. Madrid, Rialp.

Platón

(1988) Diálogos. Vol. V : Parménides, Teeteto, Sofista, Político. Madrid, Gredos.

Proust

, M. (2003) En busca del tiempo perdido, 7 volúmenes. Traducción: Carlos Manzano. Barcelona, Mondadori.

Proust

, M. (2011) À la recherche du temps perdu. IV: Le Temps retrouvé. Édition publiée sous la direction de Jean-Yves Tadié. París, Gallimard.

Quignard

, P. (2017) Vie secrète. París, Gallimard.

Roth

, Ph. (2012) El profesor del deseo, Barcelona, Debolsillo.

San Víctor de, H. (2011) Didascalicon de studio legendi (El afán por el estudio). Madrid, BAC. Edición bilingüe.

Séneca

(2014) Epístolas morales a Lucilio, vol. I. Madrid, Gredos.

Séneca

, L. A. (2013) Sobre la brevedad de la vida, el ocio y la felicidad. Barcelona, El Acantilado.

Stabile, A. (1988) I buoni mestri. Milan, Mondadori.

Starobinski

, J. (2012) L’encre de la mélancolie. París, Éditions du Seuil.

Valéry

, P. (2007) Cuadernos (1894-1945). Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.

Vianu

, I. (2012) Amor intellectualis. Málaga, Miguel Gómez Ediciones.

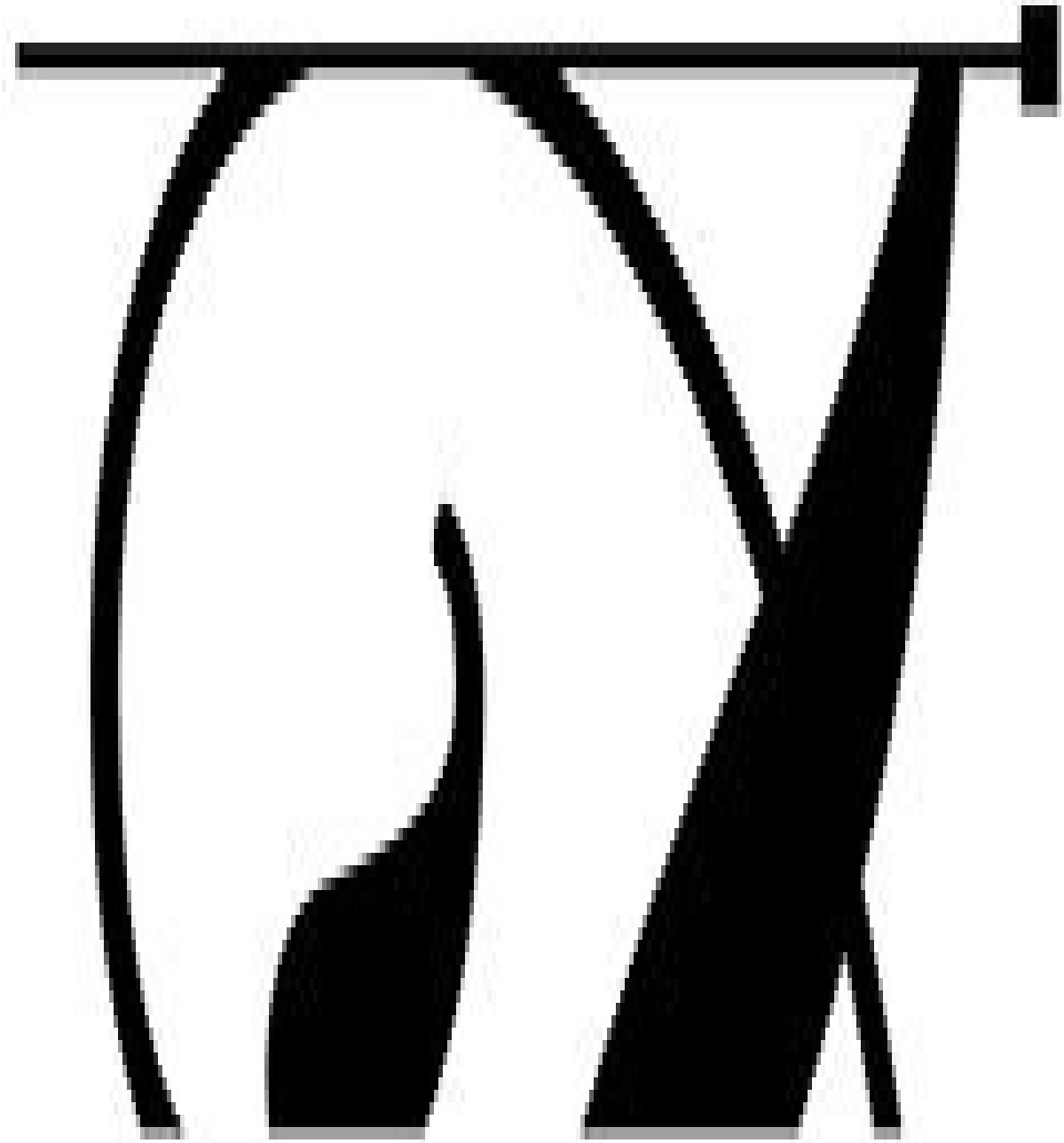
Williams

, J. (2015) Stoner. Tenerife, Ediciones de Baile del Sol.

Woolf

, V. (2010) Un cuarto propio. Madrid, Alianza.

Capítulo 3



Impedir que el mundo se deshaga

Jorge Larrosa

Cada generación se siente destinada a rehacer el mundo.

La mía sabe que no podrá hacerlo.

Pero su tarea es tal vez mayor.

Consiste en impedir que el mundo se deshaga.

Albert Camus.

Se sabe que, para Hannah Arendt, la escuela tiene que ver con la transmisión, la comunización y la renovación del mundo. El famoso último párrafo de su texto sobre educación lo dice así:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable. También la educación es donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (1990b: 208)[22]

El objetivo de la escuela, dice Arendt “ha de ser enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir”. Insiste también en que “no se puede educar sin enseñar alguna cosa” porque la educación no puede ser “una retórica moral-emotiva”. Y con una radicalidad que contrasta con uno de los tópicos fundamentales sobre la escuela, ese que dice que la escuela es el lugar del aprendizaje, afirma también que “cualquiera puede aprender cosas hasta el fin de sus días sin que por eso se convierta en una persona educada”.

La escuela no está para enseñar cómo se debe vivir, tampoco para moralizar o para emocionar, tampoco para aprender en general o, como se dice ahora, para aprender a aprender. La escuela está para el mundo, para que los niños y los jóvenes se interesen por el mundo, para que le presten atención, para que lo cuiden y lo renueven, para impedir que el mundo se deshaga. Lo que está en juego en la escuela, dice Arendt, es nada más y nada menos que la salvación del mundo. No la transformación del mundo, sino la salvación del mundo. Y de la única manera que esa salvación es posible: entregándoselo a los nuevos para su cuidado y para su renovación. Salvar el mundo es in-acabarlo, saber que la conservación del mundo implica aceptar su donación y su radical inacabamiento, es decir, aceptar nuestra finitud, nuestra mortalidad, y asumir que el mundo no nos pertenece. Y salvar el mundo es también traerlo a la presencia, hacerlo presente, y eso sólo puede hacerse limitándolo y delimitándolo, destacando en él algunas cosas (no todas) finitas y acabadas, para que puedan existir (y sostenerse en la existencia) al convertirse en objetos de atención compartida.

Pero ¿qué es el mundo? ¿De qué está hecho el mundo? ¿Qué cosas conforman el mundo? ¿Qué es lo que hace que los seres humanos sean seres mundanos, que no sólo vivan en la tierra, sino que habiten el mundo? ¿Cómo los hombres hacen mundo, y transmiten mundo? ¿De qué manera el mundo que se transmite y se renueva en la escuela constituye, o aspira a constituir, un mundo común? ¿Qué quiere decir que la escuela prepara a los niños (con tiempo) para la renovación de un mundo común? ¿Qué quiere decir que los profesores, en la escuela, ponen o disponen el mundo sobre la mesa, lo convierten en materia de estudio, lo muestran, lo abren y lo hacen hablar?

Para tratar de responder o, al menos, de dar un cierto sentido a esas preguntas, haré algunas anotaciones teóricas, claro, algunas distinciones, pero insertaré también pequeñas escenas escolares en las que eso de la transmisión, la comunización y la renovación del mundo, eso de la salvación del mundo, eso de impedir que el mundo se deshaga, aparezca en una especie de fenomenología

material de la escuela hecha de pequeños gestos pedagógicos. De hecho, en algún momento pensé titular este texto utilizando un verso de Manoel de Barros, ese que habla de “las grandezas de lo ínfimo”. Y eso porque, de alguna manera, lo que voy a hacer es mezclar un leguaje relativamente altisonante, filosófico y político, hecho de grandes palabras, de grandes peligros y de grandes promesas, con algunas escenas en las que eso del arrasamiento y de la salvación del mundo se encarna en gestos escolares mínimos, ordinarios y muchas veces invisibles de tan cotidianos. Lo que pretendo, por tanto, es darles una cierta dignidad y una cierta grandeza a los gestos ordinarios de los profesores y, a la vez, darle una cierta sonoridad concreta y humilde a ese lenguaje un tanto abstracto y grandilocuente.

Víveres, herramientas y maravillas

Voy a trabajar primero con una distinción muy hermosa de Santiago Alba Rico (2007) que está inspirada en Hannah Arendt (en su teoría del mundo y de la cultura, pero también en la diferencia entre el vivir y el habitar, entre la labor y el trabajo, entre la vida desnuda y la vida mundana, entre la vida como supervivencia y la vida de alguien, entre zoé y biós). Lo que Alba distingue no son tanto tres tipos de cosas, como tres tipos de relación con las cosas.

Tendríamos, primero, las cosas de comer, los consumptibilis, los comestibles, los víveres, esas con las que nos relacionamos a través del hambre. Tendríamos, segundo, las cosas de usar, los fungibilis, los instrumentos, los enseres, las herramientas, las cosas de usar (la pipa, la mesa, el martillo, la casa, la aguja, el hilo y el dedal, el arado, los zapatos), esas con las que nos relacionamos a través del uso. Y tendríamos, por último, las cosas de mirar, las mirabilia, las maravillas, las cosas dignas de ser miradas, las que no están en la boca ni a la mano sino enfrente, delante de los ojos, a distancia, esas con las que nos relacionamos a través de la ad/miración, pero también de la palabra, del juicio y del pensamiento.

El hambre, dice Alba, es rápida y destructiva. No da tiempo a las cosas a afirmar su presencia. Hace desaparecer las cosas al incorporarlas. Por eso la sociedad de consumo, en tanto que está estructurada por el hambre, es la de la destrucción

generalizada. Además, el hambre es infinita, no tiene límites, es des-medida y comienza una y otra vez, siempre de nuevo. En la sociedad capitalista y consumista, una parte de la población no tiene que comer, está literalmente hambrienta (su vida está marcada por el hambre), pero la otra parte siempre quiere más, es bulímica, obesa y su vida también está marcada por el hambre, por la insatisfacción permanente, por el deseo compulsivo de más y más cosas.

Entre los griegos, dice Alba, el ámbito del hambre, el lugar de la necesidad y de la infinita reproducción de la vida, es el ergasterión, una palabra que designa un lugar de trabajo (ergás, en griego, significa terreno desbrozado, campo de cultivo), pero también una cárcel de esclavos. Y los esclavos eran considerados aneu logou, seres sin palabra, y aneu kosmou, seres sin mundo. Es decir, criaturas aisladas, sin comunidad, puros individuos. De hecho, su conversión en esclavos había pasado, muchas veces, por la destrucción de su comunidad y de su mundo. De ahí la distancia infinita entre el ergasterión y el ágora, pero también entre el ergasterión y la escuela (siendo el ágora y la escuela ámbitos ambos de la skholé -tiempo libre-, y también lugares de la palabra, de la libertad y del mundo). Y se podría apuntar también que, para un griego, la sociedad del hambre, nuestra sociedad, sería una sociedad de individuos separados, sin lenguaje, sin mundo, sin comunidad, sin tiempo libre (nuestro ocio también está gobernado por el consumo y es una forma de hambre, pensemos si no en ese bulímico compulsivo que es el turista, o en ese lugar del hambre infinita que es el centro comercial) o, lo que es lo mismo, una sociedad de esclavos, aunque sean ricos.

Las cosas de usar, sin embargo, son (o eran) ya objetos separados, manejables y durables (podemos usarlos, pero no podemos comerlos). Las herramientas tienen un pasado (siempre vienen del pasado, son la presencia y a la vez el olvido del trabajo que las ha producido) y, además, se desgastan despacio (y en el espacio). Podríamos recordar la época en que los objetos de uso duraban más que nosotros, nos sobrevivían, pasaban de generación en generación. Además, los enseres constituyen ya un mundo cultural en tanto que conforman las artes de hacer y las artes de vivir (los arqueólogos reconstruyen las formas de vida de una sociedad mediante el estudio de sus objetos de uso). Las cosas de usar, incluso, con el tiempo, pueden adquirir un alma (a veces en muchas culturas, se las bendice, tienen un nombre propio, se las venera). Roberto Espósito tiene un libro muy hermoso titulado Las personas y las cosas (2015) donde apunta a la posibilidad de pensar en algo así como “el alma de las cosas” que, desde luego, se va constituyendo en nuestro trato continuado con ellas y en esa forma

particular de intercambio no-económico que es el regalo.

Pero siendo, como son, “cosas del mundo” (y no sólo “cosas de la vida”), los útiles se hacen invisibles en el uso y vuelven, de alguna manera, a la naturaleza. No podemos contemplar el dedal mientras cosemos, no podemos pintar nuestras botas mientras subimos una montaña, no podemos ad/mirar el martillo mientras clavamos clavos. Podríamos decir que las cosas de usar sólo vuelven al mundo, a la cultura, a la presencia, cuando se vuelven anacrónicas (cuando, alejadas del tiempo en que eran usadas, se museifican) o cuando se rompen (cuando han dejado de estar embebidas en su función, cuando se hacen inútiles y dejan de servir), es decir, cuando se suspende o se interrumpe su uso, cuando se ponen a distancia y se convierten en interesantes en sí mismas.

La sociedad capitalista convierte todo en útil y en instrumento, mide todas las cosas por su función y por su eficacia. Además, la lógica de la renovación permanente y de la obsolescencia programada impide que los útiles ganen presencia y tengan alguna forma de permanencia, no les da tiempo para que puedan tener pasado, pasar de generación en generación, adquirir un alma. Nuestra sociedad destruye todo lo que se ha convertido en inútil, en anticuado, en pasado de moda, en viejo, y lo convierte en deshecho, en residuo, en desperdicio. Nuestra sociedad funciona como una gigantesca producción de objetos de consumo y de objetos de producción, de cosas de comer y de cosas de usar, pero funciona también como una gigantesca producción de basura en la que también los seres humanos son reducidos a utilizables o desechables. Las teorías del capital humano o de los recursos humanos mostrarían esta lógica en la que los hombres se convierten, ellos también, en cosas de comer o en cosas de usar.

Las cosas de mirar, las maravillas, son cosas de las que se ha suspendido la utilidad, de las que se ha suspendido también el desgaste del tiempo, y que han sido colocadas a distancia. Las maravillas no pueden ser devoradas y tampoco pueden ser usadas. Su existencia implica la interrupción del hambre y de la utilidad. Su presencia exige de estabilidad y de consistencia. Por eso no están en la boca o en la mano, sino que se hacen presentes en el espacio público (en sentido arendtiano: como espacio de visibilidad, de aparición y de comparecencia), es decir, en tanto que son colocadas entre los hombres, puestas a esa justa distancia en la que pueda constituirse a su alrededor el espacio (y el tiempo) de la atención, de la palabra, del juicio y del pensamiento.

Si con los comestibles nos relacionamos a través del hambre y con los fungibles

a través del uso, con las maravillas nos relacionamos a través de la palabra, del juicio y del pensamiento. O, dicho de otro modo, es el hambre el que convierte las cosas en comestibles, es el uso el que las convierte en fungibles, pero son la palabra, el juicio y el pensamiento los que las convierten en maravillas. Y es el espacio público en que estas cosas están situadas el que hace que los hombres no sólo vivan en la tierra sino que habiten un mundo. Dice Santiago Alba:

Mediante las cosas de mirar o maravillas –ciertas piedras, ciertas palabras, ciertos colores, pero también las cosas de la ciencia, o las ideas–, apartadas convencionalmente del circuito rápido de la vida y de la espiral lenta del uso, declaradas al mismo tiempo incomestibles e inútiles, se abre esa distancia que permite al hombre medir, y no sólo calcular, y establecer, al menos virtualmente, un espacio común, una memoria colectiva, el lugar del juicio y del pensamiento. Las cosas de comer sirven para mantener la vida; las cosas de usar sirven para mantener la sociedad; las cosas de mirar sirven para mantener el mundo. El juego mismo de la cultura humana ha consistido básicamente en esta división y en la posibilidad, por tanto, de considerar las cosas desde al menos tres puntos de vista diferentes (como comida, como herramienta, como monumento). (Alba Rico, 2007: 112-113)

Poner el mundo encima de la mesa

En el texto que estoy comentando Alba habla de los hombres pero no de los niños[23], y habla del espacio público y sus monumentos pero no de la escuela (que también es un espacio público) y sus materias de estudio. A los niños hay que cuidarlos, darles de comer y enseñarles a comer, pero cuidando que no sea la sociedad de consumo la que se los coma a ellos. A los niños hay que enseñarles a usar herramientas y enseñarles a hacer cosas, a trabajar, aunque cuidando que no sea la sociedad de la producción (y de la autoproducción) la que los use a ellos, la que los instrumentalice, la que los convierta en herramientas. Pero, sobre todo, a los niños hay que enseñarles las maravillas e introducirlos en el mundo.

Podríamos decir (a partir de Arendt y de Santiago Alba) que la escuela no está

(sólo) para el mantenimiento de la vida o de la sociedad sino, sobre todo, para mantener o sostener el mundo. La tarea de la escuela, si no quiere estar (sólo) al servicio de la economía o de la sociedad, es salvar el mundo, es decir, poner algunas cosas a distancia, interrumpir el hambre, suspender el uso, convertir las cosas en maravillas, en ese tipo especial de maravillas que son las materias de estudio, en cosas a las que vale la pena atender y cuidar, en las que vale la pena demorarse, en materialidades puestas, compuestas y dispuestas para que los niños y los jóvenes puedan (aprender a) leer, a mirar, a hablar, a escribir, a juzgar y a pensar.

En un libro que ha sido muy inspirador para nosotros (Simons y Masschelein, 2014) –y que tomamos como base para el primero de nuestros Elogios (Larrosa, 2018)–, Simons y Masschelein dicen que la escuela:

Es el tiempo y el lugar en el que nos preocupamos e interesamos especialmente en las cosas o, en otras palabras, la escuela focaliza y dirige nuestra atención hacia algo. La escuela (con su profesor, su disciplina escolar y su arquitectura) infunde en la nueva generación la atención hacia el mundo: las cosas empiezan a hablar(nos). La escuela nos hace atentos y permite que las cosas (desvinculadas de sus usos y hechas públicas) se tornen “reales”. En ese sentido, las cosas que componen el mundo no son un recurso, un producto o un objeto de uso en el interior de una cierta economía. Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en el que algo exterior a nosotros nos hace pensar, nos invita a pensar, nos hace rascarnos la cabeza. En ese momento mágico, algo deja de ser una herramienta o un recurso y se transforma en una cosa “real” y significativa, en una materia o en un asunto que importa. Una demostración matemática, una novela, un virus, un cromosoma, un bloque de madera o un motor: todas esas cosas se vuelven interesantes y significativas (…). La escuela se convierte en el espacio/tiempo del inter-esse, de eso que compartimos entre nosotros: el mundo en sí mismo. En ese momento, los estudiantes se exponen al mundo y son invitados a interesarse por él. Sin mundo no hay interés ni atención. (Simons y Masschelein, 2014: 50-51)[24]

En ese sentido, la escuela también suspende el hambre y la utilidad separando y monumentalizando las cosas, haciéndolas presentes, pero de una forma

particular, de una forma, podríamos decir, escolar: inscribiéndolas en una pizarra, dibujándolas en un muro (o en una lámina colgada de un muro), dándolas a leer y a mirar, confiriéndoles autoridad y presencia, poniéndolas sobre la pared o, por usar una imagen más general, depositándolas encima de la mesa. En la escuela, dicen Simons y Masschelein, “siempre hay algo sobre la mesa”. Aunque habría que precisar que la mesa escolar no es, desde luego, la de los co-mensales, pero tampoco es una mesa de trabajo o una mesa de deliberaciones. Para Arendt, la mesa funciona también como una metáfora de lo que constituye una esfera pública centrada en el mundo. Concretamente:

El término “público” significa el propio mundo, en cuanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído privadamente en él.

Y eso porque:

Un mundo está entre quienes lo tienen en común, al igual que la mesa está localizada entre los que se sientan alrededor; el mundo, como todo lo que está en medio, une y separa a los hombres al mismo tiempo. (Arendt, 1990c: 230)

La mesa de la escuela, lo he dicho ya, no es de comer, de trabajar o de deliberar, sino una mesa de estudio. La escuela hace mundo y presenta al mundo (constituye maravillas y organiza un espacio y un tiempo para las maravillas) en tanto que convierte cualquier cosa (también las cosas de comer y las cosas de usar) en ese tipo particular de cosas de mirar que son las materias de estudio. Es así como la educación tiene que ver, como decía Arendt, con la transmisión, la comunicación y la renovación del mundo. Otra vez en palabras de Simons y Masschelein:

Educar a un niño no tiene que ver con la socialización. No tiene que ver con asegurar que los niños acepten y adopten los valores de su familia, de su cultura

o de la sociedad en que viven. Tampoco tiene que ver con desarrollar los talentos o las capacidades de los niños (…). Educar a un niño tiene que ver con algo fundamentalmente diferente: con abrir el mundo y con traer el mundo a la vida (…). Tiene que ver con hacer del mundo algo que les hable (…). Tiene que ver con dotar de autoridad al mundo (…). Tiene que ver con prestar atención al mundo, respetarlo, encontrarlo, estar presente en él, estudiarlo y descubrirlo.

El mundo como materia de estudio

En un ejercicio que hicimos en Florianópolis (Brasil) preguntamos en varias escuelas por sus salidas escolares, es decir, por la lista de esos espacios de la ciudad que la escuela escolariza cuando los visita. Para nuestra sorpresa, nos dijeron que la primera salida había sido a un centro comercial en el “día de los niños”, ese en el que se les organizan actividades lúdicas y se los carga de propaganda. Desde luego, nuestra objeción no fue a que la escuela visitara un centro comercial sino a que le entregara los niños para que entraran en él desde la perspectiva del hambre y del consumo. La escuela puede visitar cualquier lugar, claro, pero para estudiarlo. Los escolares pueden entrar en un centro comercial, claro, pero no como consumidores sino como estudiantes, no para comer sino para mirar, para dibujar, para escribir, para leer, para fotografiar, para hablar, para pensar. O, dicho de otro modo, para relacionarse con él en tanto que mundo, no al modo de la comida sino de la maravilla. Si no es así, no sólo son los niños los que comen, sino también los que son devorados. La escuela puede escolarizar el centro comercial (puede convertirlo en materia de estudio), pero no puede permitir que sea el centro comercial el que se coma la escuela (el que reciba a los escolares como si fueran niños hambrientos o niños a los que hay que despertar el hambre).

Estudiar la escuela

La primera escena escolar será la que aparece en Elogi de l’escola, una película

filmada por los alumnos de la escuela de Bordils, en Cataluña, y realizada por la asociación Abaoqu. La película está en el Dvd incluido en el libro Elogio de la escuela (Larrosa, 2018) y cuenta la manera como la escuela de Bordils celebró su 75 aniversario. Los niños se dedicaron a medir la escuela, a dibujarla, a fotografiarla, a filmarla, a estudiar sus sucesivas reformas y transformaciones, a entrevistar a viejos alumnos y a antiguos profesores para saber de su historia, y también a exteriorizar, escribiéndolas y dibujándolas, sus propias vivencias escolares, sus sentimientos y sus pensamientos en los distintos espacios escolares.

Lo que hicieron no fue otra cosa que una serie de ejercicios de atención y de gramatización en los que la escuela pasó de ser vivida a ser estudiada, en que dejó de ser una cosa de usar y se convirtió en una cosa de mirar y de ad/mirar, en algo interesante por sí mismo. Lo que los profesores hicieron fue ofrecer la escuela como materia de estudio y sugerir, además, los procedimientos y los ejercicios a través de los cuales la escuela podía ser revelada, presentada y representada, traída a la presencia, mirada y ad-mirada, convertida en maravilla. Lo que la película muestra es cómo la escuela, poco a poco, empieza a hablarles a los niños, a decirles cosas. La escuela, al ser estudiada, fue puesta a distancia y fue colocada en medio, no sólo frente a los niños sino entre los niños. Se convirtió así en objeto de juicio, de palabra y de pensamiento. Y se convirtió también en una cosa al mismo tiempo temporal e intemporal.

Una cosa temporal porque fue mostrada en lo que fue y porque fue proyectada en lo que podría ser. Al final de la película, cuando los niños enuncian sus deseos para el futuro de la escuela, hay una niña que dice que cuando la escuela haga 150 años le gustaría que los niños que la habiten encuentren algún rastro de su paso por ella. La escuela se convierte en algo que ya tenía un pasado cuando los niños entraron en ella y en algo que seguirá estando en el tiempo (aunque de otra manera, claro) cuando los niños la abandonen y quizás la olviden. Los niños aprenden ahí que el mundo no ha nacido con ellos y que no terminará cuando ellos mismos desaparezcan (lo que los niños aprendieron ahí fue algo así como la durabilidad del mundo).

Y una cosa intemporal porque, convertida en película (en cosa de mirar), un momento de la escuela misma se separó de la usura del tiempo y se constituyó en un documento, en un monumento o en una materia de estudio que otras personas podrán admirar y sobre la que podrán seguir hablando y pensando. Al hacer la película, la experiencia quedó materializada, gramatizada, colocada en

un soporte capaz de atravesar el tiempo y de trascender el espacio. Y la escuela de Bordils se convirtió en una maravilla no sólo para los niños que la hicieron sino también para nosotros que podemos verla una y otra vez y, si es en una sala de clase, hacer que la película nos diga algo, hacerla hablar, para poder hablar con ella o a partir de ella.

Suspender el hambre

Una cosa de comer, una manzana por ejemplo, o un membrillo, se convierte en maravilla pintándola, fotografiándola, filmándola, dedicándole un poema o estudiándola. Y lo mismo podríamos decir de una cosa de usar, de unas botas por ejemplo. Por eso las manzanas de Cézanne nos hacen descubrir las manzanas, lo que nos muestran los membrillos que Antonio López pinta en la película de Víctor Erice no son otra cosa que membrillos dorados por el sol de la tarde, lo que las botas de Van Gogh traen a la presencia son simplemente unas botas desgastadas por el uso, y la rosa de los poemas de Rilke no está ahí para decirnos que el poeta la ama, sino que nos ofrecen la rosa misma en su esplendor y su pureza, pero también en su marchitarse y en su deshojarse.

Eso es lo que hacen los artistas o, en general, los poetas: proporcionan una visión de las cosas en la que ellas son, es decir, las re-velan, las des-cubren y las ponen en la luz. Los poetas lo son porque exponen lo que en la percepción descuidada no percibimos, lo que vemos de manera automática, ese “ver” o ese “decir” en los que las cosas no aparecen en sí mismas. Y los poetas son los que las hacen aparecer “de nuevo”, arrancándolas del olvido cotidiano en el que las sumergen nuestros afanes y nuestros descuidos. Sólo en la re-presentación (en la represión acertada) las manzanas son en verdad manzanas, las botas botas y las rosas rosas.

En esa línea, y hablando del arte moderno o del arte en la época materialista, Boris Groys dice que:

Hace visibles las cosas que permanecerían invisibles si no se representaran

artísticamente. De hecho, todas las cosas ordinarias son difíciles de ver porque existen dentro del flujo material: son finitas, mortales, están cambiando constantemente de forma y son accesibles a nuestra mirada solo por un breve lapso. También tendemos a pasar por alto las cosas en su “coseidad” específica cuando las utilizamos para nuestros propósitos prácticos. Para poder ver las cosas tenemos que dejar de utilizarlas y empezar a contemplarlas. En otras palabras, el arte en la era materialista es hacer ver las cosas. (Groys, 2016: 132)

Además, las manzanas de Cézanne, los membrillos de López y de Erice, y las botas de Van Gogh nos descubren también las formas y los colores. Y los poemas de Rilke nos descuben las palabras. Un cuadro es el lugar donde los colores y las formas se pueden mirar (y no sólo ver). Y un poema es el lugar en el que el lenguaje se puede mirar y escuchar (y no sólo usar). En los cuadros hay manzanas, membrillos y botas, sí, en los poemas hay rosas, también, pero los cuadros nos permiten mirar las formas y los colores como tales, como formas y como colores, del mismo modo que los poemas nos permiten escuchar y contemplar el lenguaje en sí mismo, como tal, en su esplendor y en su maravilla. Las manzanas “de verdad” tienen forma y color, sí, pero eso sólo lo podemos ver si las miramos como un pintor. Y la lista de precios de una floristería también muestra el lenguaje en sí mismo, pero sólo si la contemplamos como un poeta.

Por otra parte, convertidas en cosas de mirar, las manzanas, los membrillos, las botas y las rosas son ya representaciones, es decir, cosas que se hacen presentes, se presentan y se re-presentan. Y son también espectáculos, es decir, cosas que se miran, se ad-miran y se re-miran (re-spectare). Cosas cuya misma existencia ante nosotros nos convierte en espectadores. Las cosas de mirar, de re-mirar y de ad/mirar están colocadas en el espacio público (ese en el que las cosas del mundo a-parecen o com-parecen y, por tanto, ese en el que sedimentan las palabras, los juicios y los pensamientos).

Pero el espacio público es también ese en el que a-parecen o com-parecen los ciudadanos, los hombres libres, con sus palabras, sus juicios, sus pensamientos y sus acciones. No los esclavos, ni los individuos privados (idiotés), sino los ciudadanos, es decir, las personas que comparten un mundo. También Santiago Alba insiste en que el mundo es la condición misma de un espacio público (y al revés) en el que los hombres, alrededor de las maravillas que comparten, pueden establecer relaciones desinteresadas:

La contemplación de un cuadro o de una estatua presupone la conciencia inmanente de una transcendencia cultural; sólo es posible a partir de un ejercicio de implícita renuncia, de una suerte de contrato ascético en virtud del cual unas uvas se hacen de pronto visibles porque hemos renunciado a comérnoslas. Porque hemos decidido que existan. Si el arte es “re-presentación” es justamente porque las cosas sólo existen para la mirada cuando se presentan por segunda vez, cuando vuelven a presentarse allí donde no podemos comérnoslas. (Alba Rico, 2007: 20)[25]

En otro lugar:

Todos los pueblos de la tierra han decidido colectivamente, en una especie de plebiscito cultural ininterrumpido, renunciar a comerse, y al mismo tiempo inutilizar, ciertos objetos que por esto mismo, en algún sentido, religioso o no, tendrán un valor sagrado: objetos de culto, edificios públicos, monumentos, obras de arte y también criaturas de la ciencia (desde los números a las estrellas). Al contrario que las cosas de comer o las de usar, las maravillas no están aquí, no están en mí, sino ahí, lejos del alcance de la boca y de las manos. Que no estén al alcance de la boca y de las manos no significa que estén sólo al alcance de la mente; al contrario, si están al alcance de la mente es porque, estando ahí y no aquí, están al alcance de todos.

Y continúa:

Las maravillas que nos detienen en el camino son la garantía última contra el solipsismo; su propia existencia al alcance de la vista presupone las condiciones de una estructura mental compartida, de un espacio público mental en común; a partir de esas condiciones se podrá o no hacer política, pero sin ellas –sin las maravillas– toda política (buena o mala), como toda cultura (mejor o peor), será sencillamente imposible. Es a eso, en términos muy groseros, a lo que Kant

llamaba “juicio”.

Suspender el uso

También Hannah Arendt remite al juico estético, a lo que Kant también llamaba “gusto”, un modo de pensar ampliado que necesita de la presencia de otros. La del juicio, dice Arendt “es una actividad importante, si no la más importante, en la que se produce este compartir-el-mundo-con-los-demás”. Y más adelante:

La actividad del gusto decide la manera en que este mundo tiene que verse y mostrarse, independientemente de su utilidad y de nuestro interés vital en él (…). El gusto juzga al mundo en sus apariencias y en su mundaneidad; su interés en el mundo es puramente “desinteresado”, y eso significa que no hay en él una implicación ni de los intereses vitales del individuo ni de los intereses morales del yo. Para los juicios del gusto, el objeto primordial es el mundo, no el hombre ni su vida ni su yo. (Arendt, 1990c: 234)

Se comprenderá entonces que para Alba Rico el gran destructor del mundo (y de las maravillas que lo componen, así como del espacio público que lo hace posible) sea el capitalismo, esa estructura social que produce lo que él llama “la liberación del hambre y la privatización de la mirada” (2007: 17), y que para Arendt sea lo que ella llama a veces sociedad de masas y a veces sociedad de consumo, esa en la que el tiempo libre se usa “para más y más consumo y más y más entretenimiento”, esa “que se alimenta de los objetos culturales del mundo”, esa cuya “actitud central ante todos los objetos, la actitud del consumo, lleva a la ruina a todo lo que toca” (1990c: 223). El capitalismo, dice Alba, es una guerra contra las cosas, y la sociedad de masas, dice Arendt, es una guerra contra el mundo.

Con el arrasamiento y la desaparición del mundo (y de las maravillas que lo componen, y del espacio público que lo hace posible) desaparece la escuela (el

lugar de la transmisión, la comunización y la renovación del mundo), pero también el ágora (el ámbito en el que los hombres no dialogan sólo sobre lo conveniente sino sobre lo justo y lo injusto), y también la filosofía (el ámbito de la contemplación y de la teoría, ahí donde la pregunta no es para qué sirven las cosas sino qué son). Lo que desaparece, en definitiva, son todos esos huecos situados en el interior de la ciudad en los que la relación con las cosas no está regida por el hambre ni por el uso, y en el que los ciudadanos están no como productores, consumidores o usuarios, sino como hombres libres e iguales que miran, juzgan, piensan y hablan. Y cuando el mundo desparece ya no hay maravillas que tengan la suficiente estabilidad y consistencia como para aparecer y permanecer entre los hombres, y tampoco pueden existir los espacios públicos en los que se da una comunidad plural de hombres mundanos, esos que fundamentan su libertad justamente en una relación libre, igualitaria y desinteresada con el mundo.

Además, si hay una forma de injusticia en el reparto desigual de las cosas de comer y de las cosas de usar, también la hay en el reparto desigual de las cosas de mirar. Es claro, por otra parte, que no es lo mismo compartir el pan, compartir el arado o compartir un cuadro sobre el pan o un poema sobre el arado (no son formas idénticas de compartir). Además, hay también injusticia (quizá la injusticia mayor) en que la vida de algunos seres humanos esté reducida a las relaciones con las cosas de comer y con las cosas de usar, mientras que sólo algunos puedan tener acceso a las maravillas (y al tiempo libre y al espacio público en el que las maravillas pueden aparecer). Y habría que decir también que la injusticia en el reparto desigual del pan y del arado puede convertirse también en “cosa de mirar” o en “cosa de estudiar” (puede ponerse a distancia y ante los ojos) y, por tanto, en algo sobre lo que hablar, pensar y juzgar en común.

Podríamos decir, entonces, que lo que hace la escuela al convertir cualquier cosa en materia de estudio no es otra cosa que educar el juicio y el gusto. O, por decirlo de otra manera, que la escuela, en tanto que presenta las cosas suspendiendo su utilidad, no para consumirlas o para usarlas sino para estudiarlas “porque son interesantes en sí mismas”, para hacerlas presentes en su “mundaneidad”, lo que hace es presentar las cosas “estéticamente”, es decir, disponerlas para el libre uso público y en público de los sentidos, las palabras, los juicios y los pensamientos. Algo no muy alejado de lo que Friedrich Schiller elaboró como “educación estética del hombre”, trabajando también, como Arendt y Alba, en la estela de lo que Kant llamaba “juicio”.

Tomar distancia

La segunda escena escolar será la transcripción de una historia muy bella que cuenta Freire en un texto sobre las campañas de alfabetización en África:

Entre los innumerables recuerdos que guardo de la práctica de los debates en los Círculos de Cultura de São Tomé, me gustaría referirme a uno que me toca de modo especial. Visitábamos un Círculo en una pequeña comunidad de pescadores llamada Monte Mário. Estaba como generadora la palabra “bonito”, nombre de un pez, y como codificación un expresivo dibujo del poblado con su vegetación, sus casas típicas, con barcos de pesca en el mar y un pescador con un bonito en la mano. El grupo de alfabetizandos miraba en silencio la codificación. En cierto momento se levantaron cuatro de ellos, como si lo hubieran acordado, y se dirigieron hacia la pared donde estaba fijada la codificación (el dibujo del poblado). Observaron la codificación de cerca, atentamente. Después se dirigieron a la ventana de la sala donde estábamos. Miraron el mundo de fuera. Se miraron entre ellos, con los ojos vivos, casi sorprendidos, y mirando otra vez la codificación dijeron: “Es Monte Mário. Monte Mário es así y no lo sabíamos”. A través de la codificación, aquellos cuatro participantes del Círculo “tomaban distancia” de su mundo y lo reconocían. En cierto sentido era como si estuvieran “emergiendo” de su mundo, “saliendo” de él para conocerlo mejor. En el Círculo de Cultura, aquella tarde, estaban teniendo una experiencia diferente: “rompían” su estrecha ‘intimidad’ con Monte Mário y se ponían delante de su pequeño mundo cotidiano como sujetos observadores. (Freire, 2015: 57)

Me parece que esta escena puede ilustrar una de las frases más conocidas de Freire, esa que dice “nadie educa a nadie, así como nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí por la mediación del mundo” (2012: 72). Podría objetarse, seguramente con razón, que Freire no habla de una relación estética con el mundo, con lo que él llama, en esa misma página, los “objetos

cognoscibles”. Freire insiste constantemente en una relación crítica y transformadora. Pero esa relación también supone la palabra, el juicio y el pensamiento. Y sólo puede constituirse cuando eso que llama mundo deja de ser el mundo vivido y comienza a ser el mundo escrito, dibujado, gramatizado, distanciado, mirado, observado y, en definitiva, estudiado.

Un hogar mundano

En el párrafo de Hannah Arendt con el que he comenzado este texto, la educación se relaciona con un doble amor: el amor al mundo y el amor a la infancia. Es ese doble amor el que permite pensar la escuela como un lugar no sólo de preparación para la vida sino, sobre todo, como un espacio y un tiempo separado para hacer posible la transmisión, la comunización y la renovación del mundo. Pero ese doble amor supone también una doble protección: hay que proteger a los niños del mundo y hay que proteger también al mundo de los niños. Para que el mundo (de la economía y de la sociedad, del hambre y la utilidad, de las cosas de comer y las cosas de usar) no se coma a los niños y a los jóvenes, instrumentalizándolos, y para que los niños y los jóvenes no devoren el mundo (el de las cosas de mirar, el de las maravillas), consumiéndolo o usándolo. O, dicho de otra manera, hay que mantener una cierta distancia tanto entre el mundo y los niños como entre los niños y el mundo:

El pequeño requiere una protección y un cuidado especiales para que el mundo no proyecte sobre él nada destructivo. Pero también el mundo necesita protección para que no resulte invadido y destruido por la embestida de los nuevos que caen sobre él con cada nueva generación. (Arendt, 1990c: 197-198)

La palabra mundo significa dos cosas en esta cita. Algo que puede ser destructivo para los niños y para los jóvenes. Y algo que debe ser transmitido a las nuevas generaciones (para su renovación) y, a la vez, protegido de ellas (para que no lo destruyan). En este último sentido, una de las formas del mundo es lo

que en otros tiempos se llamaba cultura, y una de las formas de destrucción del mundo es lo que hoy se llama consumo y utilidad.

La cultura es, para Arendt, un conjunto de cosas tangibles (libros y cuadros, estatuas, edificios, música, ideas, teoremas), sustraído a la erosión del tiempo (por una decisión de conservación y preservación), sustraído también a cualquier uso o utilidad, destinado apenas a “captar nuestra atención y conmovernos”. Esas cosas mundanas trascienden necesidades y funciones y, como dice Arendt:

Son las únicas cosas sin ninguna función en el proceso vital de la sociedad. En términos estrictos, no se fabrican para los hombres sino para el mundo, destinado a perdurar más allá del curso de una vida mortal, más allá del ir y venir de las generaciones. No se consumen como bienes de consumo, ni se desgastan como objetos de uso, y además, deliberadamente, se las aparta del proceso de consumo y uso y se las aísla de la esfera de las necesidades vitales humanas.

De la existencia de esas “cosas” depende que los hombres no sólo vivan en la tierra sino que habiten un mundo, que tengan eso que Arendt llama “un hogar mundano”, eso que sólo adquiere existencia en tanto que “cultura”, cuando ese tipo de cosas se organiza de tal manera que pueden sobrevivir a la vida de las personas que habitan entre ellas precisamente porque son sustraídas de cualquier funcionalidad y de cualquier utilidad, es decir, cuando no sirven para nada.

Entonces, las condiciones para la transmisión, la comunización y la renovación del mundo (que son las mismas que impedirían su destrucción, que lo preservarían de nuestro apetito y de nuestra voracidad) serían, al menos por ahora, tres. La primera: sustraer algunas cosas del uso, de la función y de la utilidad; la segunda: ponerlas a distancia para establecer con ellas una relación al mismo tiempo interesante y desinteresada; la tercera: llamar la atención sobre ellas y demorarse en ellas, hacerlas hablar y hablar de ellas. Y eso es lo que hace, o hacía, la escuela.

Refugios para el mundo

La siguiente escena escolar está contada en la segunda parte de mi libro Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor, se titula “De dunas y catedrales” y dice así:

Como teníamos un día libre antes de la reunión de Anped, decidimos tomar un taxi hasta Raposa para conocer el pueblito, dar un paseo en barco por el río y comer pescado. Cuando el barquito entró en una ensenada donde la corriente se calmaba y se podía entrar tranquilamente en el agua, el espectáculo era desolador: seis o siete barcos como el nuestro, pero con parrilla de asar carne humeando en la popa, varias docenas de paseantes con el agua hasta la cintura y latas de cerveza en la mano, música a tope, esas cosas. Un poco más adelante el barco ancló junto a unas dunas en las que había otra buena cantidad de gente rodando por la arena, gritando y haciéndose fotos. Nada contra el turismo popular (el turismo de los ricos es infinitamente más depredador porque lo que deja no es sólo basura sino todas esas construcciones horribles que ensucian y a la vez privatizan las playas). Apenas la sensación de que a veces el mundo parece que está ahí para ser devorado, consumido, disfrutado, como una mercancía o un juguete.

Esa misma tarde, a la vuelta a São Luiz, aún tuvimos tiempo para ver otra escena: esta vez un grupo de escolares de uniforme en las escaleras de la catedral, jugando, correteando y haciéndose fotos, disfrutando de la salida escolar. Pero cuando entraron en la iglesia todo cambió: el profesor los hizo sentar, los hizo callar, les mandó apagar los celulares, y comenzó a llamar su atención sobre los retablos y las pinturas, comentándolos y contando historias. A partir de ese momento los chicos y las chicas se convirtieron en alumnos, la catedral dejó de ser un templo, un juguete o un espacio turístico y se convirtió en materia de estudio. Su uso religioso, lúdico o turístico quedó suspendido y fue el gesto del profesor el que la puso a distancia y, de alguna manera, la hizo hablar. La iglesia fue puesta a disposición de todos y todo el esfuerzo del profesor estaba en orientar y disciplinar la atención y en tratar de que lo que estaba ahí, ante los ojos de todos, dijera alguna cosa y fuera interesante.

Inmediatamente pensamos que si a la ensenada o a las dunas hubiera llegado un grupo de escolares acompañados por su profesor, el río y las formaciones de arena hubieran sido tratadas de otro modo, ya no como materia de disfrute sino como materia de estudio: la ensenada se hubiera convertido en una ensenada escolar, la duna en una duna escolar y la vegetación de la ribera en una vegetación escolar y escolarizada (es decir, no dispuesta para su consumo sino para su estudio). Pero no sólo las cosas serían otras, sino que también lo serían las actitudes, las palabras y las actividades. En cualquier caso, tanto la escena de la catedral como la de las dunas nos habían permitido ver algo de lo que es la escuela y de lo que hacen los profesores en relación con el mundo.

Además, como tanto la ensenada como las dunas estaban en el límite de un espacio natural protegido, aún nos dio tiempo para darle un par de vueltas a la lógica de la preservación, esa que hace que algunas cosas (como los glaciares, los osos polares, los manglares, los guarás, o las lagunas de agua dulce que estaban cerca de allí) sean extraídas del mundo de la economía a través de la prohibición expresa y obligatoria de convertirlos en mercancía y, por lo tanto, de devorarlos y destruirlos. Pensamos que esas cosas que necesitan ser protegidas son demasiado frágiles y vulnerables para protegerse a sí mismas (por eso tienen que ser protegidas por otros), que si se las desposee de todo valor económico se puede decir que no sirven para nada, que al protegerlas decidimos precisamente no servirnos de ellas sino ponernos nosotros a su servicio, que la lógica de la preservación de alguna manera las sacraliza (véanse si no las expresiones de origen religioso, como santuario o paraíso, que se usan en los lugares de protección ecológica) en tanto que supone que la conservación de su mera existencia tiene que ver con algo así como con la dignidad, sea eso lo que sea, de nuestra forma de estar en el mundo.

Y pensamos a partir de ahí que tal vez no sea del todo idiota pensar que la escuela puede verse como una especie de refugio para el mundo y para la atención al mundo: un refugio en el que las catedrales puedan seguir siendo catedrales y las dunas puedan seguir siendo dunas, ofrecidas a la contemplación y al estudio de todos, no apropiadas ni privatizadas. Y que la escuela puede verse

también como un refugio para los niños: un refugio en el que los niños no estén instrumentalizados (no sean un instrumento para otra cosa) y donde tengan el tiempo y el espacio necesarios para que puedan convertirse, por un tiempo, en estudiantes. Un refugio que, estrictamente, tampoco sirve para nada, pero en el que quizá se juegue algo que tenga que ver también con la dignidad (y no sólo con la utilidad). (Larrosa, 2019: 335-337)

Dar tiempo

Si el arte materialista y mimético, decía Boris Groys, trataba de dar a ver las cosas (de convertirlas en maravillas) separándolas del flujo temporal, el arte contemporáneo, dice después, quiere compartir el destino de las cosas, “la perspectiva de su decadencia, su disolución y su desaparición”. Y continúa:

Es por eso que la vanguardia radical quería destruir los museos y las instituciones de arte que protegían a las obras de su inmersión y posible disolución en el flujo material. La obra de arte tenía que ponerse en riesgo y confrontarse con las mismas fuerzas de destrucción que amenazaban a las cosas comunes. (Groys, 2016: 134-135)[26]

Podría entenderse, a partir de ahí, que el arte contemporáneo sea productor de acontecimientos transitorios más que de objetos permanentes. Las obras de arte, y los museos que las albergan y las exhiben, se entregan al flujo del tiempo y, en ese sentido, tanto los museos como el arte mismo se vuelven fluidos. Por eso el arte moderno y contemporáneo apenas puede producir ya obras en el sentido clásico y produce, en cambio:

Eventos artísticos, performances y exhibiciones temporarias que muestran el carácter transitorio del orden presente de las cosas y de las reglas que gobiernan la conducta social contemporánea”. Además, el arte contemporáneo “rechaza no

sólo la contemplación filosófica sino también cualquier otro tipo de contemplación, incluida la contemplación estética (…). Privilegia la práctica, odia la pasividad, llama a la acción, crea un estado de urgencia, incluso un estado de emergencia (…). El tiempo no espera y no podemos demorarnos.

No solo el arte mismo entra en el flujo, sino que ya no abre un espacio para la demora, la atención y el cuidado. Simplemente define el campo de acción en el que las personas son llamadas a actuar y, por tanto, funciona como un dispositivo de activación del sujeto.

Para Alba Rico todo esto tiene que ver con el privilegio del tiempo sobre el espacio y con la guerra de la velocidad contra las cosas, sobre todo contra esas cosas detenidas y permanentes que son las maravillas:

La única forma de que no haya cosas es que no haya espacio, es decir, que haya sólo tiempo. Y la única forma de que haya sólo tiempo es aumentar la velocidad por encima de lo que el espacio pueda soportar (…). La velocidad es la fuerza configuradora del Mercado que, por eso mismo, no es un espacio (…). La hybris propia de la modernidad es querer hacer que las cosas pasen a la misma velocidad que el tiempo (…). Nada parece, todo fluye (…). Bajo la forma mercancía, los objetos y las imágenes pasan, no duran, no se detienen (…). Y el problema es justamente que las imágenes, como las manzanas, no se pueden mirar (…). Si hay algo que reprocharle al capitalismo tecnológico postmoderno no es que haya instituido un régimen de puras apariencias sino, muy al contrario, que habiendo liberado una secuencia infinita de infinitas imágenes invisibles, haya erosionado y amenace con destruir la apariencia de las cosas, esa combinación de lentitud y abstinencia que las ha hecho “mirables” mientras ha durado el neolítico. (Alba Rico, 2001: 234, 236, 239 y 241)[27]

Por eso, si el arte, en principio, se limitaba a señalar con el dedo, nos enseñaba a mirar, a descubrir el espacio, disueltos como estamos en el tiempo, ahora:

Ahora, contra la caducidad de las cosas, hemos elegido -o nos han impuesto- no hacerlas más duraderas, como sería humano y razonable, sino multiplicarlas. Mientras hemos vivido en el neolítico, los hombres leían en la fragilidad de los fungibles y en la decadencia de las maravillas su propia mortalidad; hoy, de su sustracción al espacio (del hecho de que no tengan tiempo, de que no les demos tiempo) deducimos nosotros, paradójicamente, nuestra permanencia en una inmarcesible juventud. Ninguna civilización ha conocido una mezcla tan obscena de optimismo y desesperación: mientras desconfiamos de la estabilidad de las cosas, de su consistencia y de su belleza, creemos ingenuamente en la infinitud del proceso que nos permite renovarlas.

Y continúa:

En este sentido, hay que decirlo, el arte de la última mitad del siglo –mucho me temo– no ha hecho otra cosa que ir a remolque de este proceso. Frente al museo, tan denostado por todas las vanguardias, fascinadas al mismo tiempo por la máquina y por la mercancía, en este principio de milenio encontramos, como los ‘lugares’ sociales de la postmodernidad, y sin que nadie sepa decirnos en qué se diferencian, el Parque Temático, la Gran Superficie Comercial y la Instalación Artística. Como para certificar el final del neolítico, hemos acabado por sustituir un espacio de “haber” por otro de “pasar”, un lugar de “parecer” por otro de puro “fluir”.

Mirar de otra manera

Alicia Vega, estudiosa del cine y profesora en varias universidades, ha hecho talleres de cine con niños desde hace muchos años y en los lugares más pobres de Chile. Su experiencia ha sido recogida en una película y en un libro[28]. En un abecedario muy hermoso grabado por Adriana Fresquet[29], Vega dice que “aprender cine es mirar de otra manera algo que se ve naturalmente” o, de un modo más preciso, “hacer consciente la mirada”. El cine convierte cualquier

cosa en cosa de mirar, en maravilla, y “aprender cine” consiste en mirar atentamente y, sobre todo, en hacer que la mirada se haga reflexiva y se vuelva sobre sí misma.

Alicia Vega comenzó sus talleres cuando no había teléfonos móviles y en la mayoría de las casa ni siquiera televisión, y se queja una y otra vez de la conversión del cine en objeto de una mirada individual, sin mediación, sin diálogo, en objeto de consumo (en cosa de comer) o en propaganda (en cosa de usar), es decir, en series de imágenes que nunca tienen la suficiente estabilidad, la suficiente permanencia ni el suficiente espacio público como para hacer mundo. En sus propios términos: “hay una enfermedad en la tecnología actual” porque entrega “imágenes sin el tiempo para mirarlas ni para conversarlas”. Cuando habla de los objetos con los que ella trabaja (el zootropo, el taumatropo) insiste en que hay que aprender a cuidarlos y conservarlos porque las cosas “son muy importantes en la vida de los hombres” y porque “aprendiendo a respetar los objetos se aprende también a respetarse a uno mismo”. Por eso le entristece la “frivolidad de los niños actuales” acostumbrados a desechar, al usar y tirar, incapaces de cuidar, sin sentido de la duración ni de la espera, imposibilitados para “darle una oportunidad a algo distinto de ellos”. Dice que trata de que los niños, cuando producen una imagen, piensen que lo que hacen “va a quedar para siempre” y que por eso “hay que hacerlo bien”. Alicia Vega ama el cine y por eso le duele la dificultad creciente que tienen los niños para darle tiempo, para mirarlo y apreciarlo. Y, en un momento prodigioso de una entrevista reciente, dice algo sobre la cultura que me parece de tal sencillez y profundidad que no puedo resistirme a transcribir:

Un profesor no tiene que decir “yo les voy a enseñar cine”, eso es mentira, lo que les va a enseñar es a mirar mejor, a tener silencio para dejar que algo se exprese, porque recibir más o menos depende de la disposición. Alguien que está a cargo de un taller no debe decirles a los niños que su taller es el más importante, el más entretenido, sino que debe decirles que es tan bueno como el taller de folklore, el de teatro o el de danza, y que cuanto más abiertos estén a todas las cosas mejor van a ver las películas porque van a tener una plataforma para verlas de una forma más rica (…). Hay que estar abiertos a la lectura, hay que alertar a los niños de que existen los libros, de que en la escuela hay biblioteca, y eso les va aumentando a ellos su riqueza, y los va emparejando con otros, porque hay que tener un puente para hablar con otras personas que tienen

intereses distintos. Y ahí está la clave de la cultura[30].

La cultura como conversación. El mundo como todo eso de lo que conversamos. Y la escuela como el lugar en que se intenta poner cosas interesantes encima de la mesa para que esa conversación no tenga que ver sólo con las cosas de comer o con las cosas de usar, para que no sea completamente acósmica. Porque una conversación acósmica no merece ya el nombre de cultura y nos devuelve a la naturaleza.

Una cuestión de respeto

La educación tiene que ver con el modo como los viejos (los que ya estamos en el mundo) entregamos el mundo a los nuevos (a los que vienen al mundo) para que lo salven de la ruina renovándolo. Por eso la educación da el mundo como materia para el estudio, la experimentación, el juego, la invención. Pero también para que los jóvenes aprendan a respetarlo y no lo devoren.

Respeto (de re-spectare) significa mirar de nuevo. La repetición marca la diferencia entre el spectare del espectador y del espectáculo y el respectare de la atención y de la demora. Respeto significa también guardar distancia. Respetar algo es mantenerlo a distancia, o sea, no invadirlo, no devorarlo, no usarlo. Y, sobre todo, no hacer de ello un espejo o una proyección de nosotros mismos. Respetar algo es considerarlo en lo que es y no en lo que a nosotros nos gusta (o no) o en lo que a nosotros nos sirve (o no). En ese sentido, respeto significa también el reconocimiento de la dignidad. Respetar algo tiene que ver, entonces, con considerarlo como un fin en sí mismo, es decir, con no usarlo, no tomarlo como un instrumento, como un medio. Y respeto significa, por último, reconocer una cierta primacía, una cierta autoridad. Por eso proteger al mundo es darle una cierta autoridad. Y eso es lo que la escuela hace, o hacía: darle autoridad al mundo.

En ese sentido, las viejas generaciones no tienen autoridad porque tengan algún poder de coerción, sino porque representan la autoridad del mundo, porque

hacen que el mundo, algunas cosas del mundo, merezcan atención y respeto. Y eso, proteger el mundo de la destrucción, conferirle una cierta autoridad, tratar de hacer que sea respetado, significa suspender tres cosas: el narcisismo (la tendencia a tomar todo como espejo), el egocentrismo (la tendencia a considerar que el mundo empieza con nosotros), y la extrema voracidad (la tendencia a anular cualquier distancia y a convertir cualquier cosa en objeto de consumo o de uso). Tres cosas que, sin duda, son constantemente fomentadas en nuestra sociedad y que dificultan enormemente la que sería una de las tareas fundamentales de la escuela: tratar de que los niños y los jóvenes se interesen por algo que no sean ellos mismos; que se interesen porque vale la pena y no (sólo) porque les guste o porque les sirva; y que de ese interés se derive esa particular forma de distancia, de atención, de respeto y de cuidado que aún llamamos estudio.

Las cabañas de los nómadas

En Córdoba (Argentina) asistí a un panel en el que Javier Trímboli, historiador comprometido con la defensa de la escuela y con la formación de los profesores, habló sobre “lo común en la escuela” y también, en ese contexto, sobre lo que Arendt entiende por “mundo”. Comenzó reconociendo todo lo que su pensamiento sobre la escuela debe a Hannah Arendt, pero enseguida mostró su irritación por esa obsesión por las catedrales, por lo que está hecho en piedra y aspira a la eternidad, y por el desprecio que muestra hacia lo que ella llama “tribus nómades”, que pueden construir una cabaña para “ponerse algo sobre su cabeza” con el fin de paliar la intemperie, que pueden tener un “hogar”, pero que eso no es exactamente “mundo” ni “cultura” porque no perdura. El párrafo al que se refería es el siguiente:

La vida humana en sí misma necesita un espacio sobre la tierra mientras dure su estancia en ella. Cualquier cosa que hagan los hombres para darse un cobijo y poner un techo sobre sus cabezas -incluso las tiendas de las tribus nómadas- pueden servir como un hogar sobre la tierra para los que vivan en esos momentos; pero eso no implica que estos actos den origen al mundo, y mucho

menos a la cultura. En el sentido propio de la palabra, ese hogar sobre la tierra se convierte en un mundo sólo cuando la totalidad de las cosas fabricadas se organiza de modo que pueda resistir al proceso consumidor de la vida de las personas que habitan en él y, de esa manera, sobrevivirlas. Hablamos de cultura en el caso exclusivo de que esta supervivencia esté asegurada; y cuando nos enfrentamos con cosas que existen independientemente de todas las referencias utilitarias y funcionales, y cuya calidad se mantiene siempre igual, hablamos de obras de arte. (Arendt, 1990c: 222)

Trímboli habló después de los indios ranqueles (que andaban por el sur de Córdoba y por La Pampa), dijo que le hubiera gustado leer que también es mundo, aunque de otra manera, una cabaña ranquel, aunque no sobreviva a su uso ni haya sido construida con la pretensión de ser eterna, y le dio una vuelta a que de los ranqueles casi nada quedó, a diferencia los incas que siguen vivos en más de un sentido por la lengua.

Mientras lo escuchaba recordé, a propósito de las catedrales, la famosa sentencia de Walter Benjamin, esa que está en la Tesis VII de sus Tesis de filosofía de la historia y que dice que “no existe monumento de cultura que no sea a la vez monumento de barbarie” (1971: 81), que implica que, de alguna manera, la barbarie está inscrita en la cultura y, por tanto, también puede ser leída y estudiada en ella. Pensé también que, como historiador que estaba hablando a profesores sobre el asunto del mundo común en la escuela, lo que estaba haciendo Javier era colocar la choza ranquel en el mundo, es decir, estaba arrancándola de la voracidad del tiempo y convirtiéndola en cosa que merece atención y estudio, tanto en sí misma como en su relación con las catedrales. Y dije que la historia de los vencidos, la de los que han dejado sólo la huella de su derrota, esa que Benjamin y Javier estaban representando para mí en ese momento, también forma parte de la escuela, también tiene que ver con la salvación del mundo (con la transmisión, comunización y renovación del mundo), en el sentido de que se corresponde con la tarea de convertir algunas cosas, también las cabañas desaparecidas de los ranqueles, en algo digno de ser mirado, respetado y estudiado, traído a la presencia en el espacio público, en el lugar de la palabra, del juicio y del pensamiento. Las cabañas de los rangeles aún forman parte del mundo porque son estudiadas. Y cuando nadie se interese ya por ellas desaparecerán definitivamente y el mundo de todos será más pobre.

Javier añadió que no se puede pensar lo que sea “el mundo” sino en tanto que disputado y sometido, como todo lo humano, a relaciones de poder, en tanto que contiene la historia no sólo de lo que los hombres han separado como digno de atención sino también, y quizá sobre todo, de cómo lo han separado. Los hombres no tienen mundo sino que hacen y rehacen mundo, y la escuela es uno de los lugares donde ese mundo es constantemente hecho y rehecho para su transmisión, su comunización y su renovación.

De la misma manera que en el arte es fundamental la iconofilia (el amor a las imágenes), pero también la iconoclastia (la destrucción de las cosas de mirar); y que los museos introducen permanentemente nuevas obras, pero retiran otras; también la escuela ha cambiado constantemente las cosas que juzga dignas de ser estudiadas. La conversación (y el combate) sobre lo que merece o no ser escolarizado no es baladí, porque no se refiere sólo a qué cosas conforman el mundo común sino también, y más importante, a quienes pertenecen a él. Es en ese sentido, dice Arendt, que:

La cultura y la política van juntas porque no es el conocimiento o la verdad lo que está en ellas en juego, sino más bien el juicio y la decisión, el cuerdo intercambio de opiniones sobre la esfera de la vida pública y el mundo común, además de cuál deberá ser su aspecto en adelante, qué clase de cosas deben aparecer en él.

Y, aún más importante, que la discusión sobre lo que merece la pena ser apartado como maravilla está orientada a decidir “no sólo que aspecto ha de tener el mundo sino también quienes pertenecen a él conjuntamente” (Arendt, 1990c: 235).

La cuestión sería, en términos de Benjamin o de Trímboli, si la tarea de hacer, transmitir, comunizar y renovar el mundo puede estar hecha sólo por los vencedores, por aquellos que exterminaron a los ranqueles porque no querían que pertenecieran a su mundo, por aquellos que no consideran que sus cabañas sean dignas de atención porque no quieren que formen parte del nuestro. Pero para que sea posible esa conversación, o ese combate (que no siempre es un cuerdo intercambio de opiniones) sobre qué es el mundo y sobre qué y quiénes

forman parte de él, es necesario que haya un acuerdo previo sobre la importancia de tener un mundo (y de que ese mundo pueda aspirar, aunque no sin tensiones, a ser un mundo común). Y los dos le dimos algunas vueltas, ya después del panel, a si la tarea de nuestra generación en lo que tiene que ver con la escuela consiste, como en cualquier generación, en rehacer el mundo, o si más bien, como dice Camus en la frase con la que he encabezado este texto, es mucho más difícil porque de lo que se trata es de impedir que el mundo se deshaga.

En ese contexto, le recordé algo de lo que él también había dicho en el panel: que muchos estudiantes hiper-ideologizados de hoy, con el alimento de algunos historiadores que se subieron, sin mucho pensamiento, al tren de la de-colonización, no tienen ni idea de los ranqueles, no se han tomado la molestia de aprender cuatro palabras en guaraní y, desde luego, no conocen ni el nombre del cacique de la Patagonia Valentín Sayhueque, que estaba al frente de lo que se llamaba País de las Manzanas, por allí por donde es ahora Neuquén. Javier dijo que le parecía que ahí no hay estudio o respeto del mundo, o atención al mundo, sino el mero reconocimiento del nombre ideológico del asunto. Le dije que ahí la cabaña ranquel o el cacique Sayhueque habrían sido transformados en “cosas de usar” (en pura propaganda), y que si alguna vez la historia del País de las Manzanas se convertía en el escenario de una película de Disney se nos habría convertido en “cosa de comer” (en puro entretenimiento). Cosas que, como Javier mismo dijo, “saturan y cansan rápido” precisamente porque no “hacen mundo”. Y los dos estuvimos de acuerdo en que una instalación en un museo sobre los indígenas desaparecidos también podría tomarlos, desde luego, como entretenimiento o como propaganda.

Javier concluyó sabiamente la conversación citando un verso de una poeta mexicana llamada Rosario Castellanos y sugiriendo que tal vez la escuela no tiene que ver tanto con la transmisión y la renovación del mundo (como si el mundo fuera algo ya constituido) sino con una especie de sensibilidad a un “rumor de mundo” o a un “deseo de mundo”, a una especie de “rumor de comunidad” o de “deseo de comunidad”, que funcionan como algo que tiene que ser constantemente actualizado y verificado aunque sea en su inevitable vulnerabilidad y contingencia. Algo que hace que la tarea de impedir que el mundo se deshaga no esté basada en ninguna certeza, no tenga ningún apoyo ni ninguna garantía, y esté referida siempre a algunos de esos gestos mínimos en los que un profesor llama la atención sobre algo, le confiere algún valor por encima del placer o de la utilidad, lo coloca entre los niños y los jóvenes, y hace que sea capaz de decirles alguna cosa.

Los retablos de las iglesias

La siguiente escena escolar la vi al día siguiente de mi conversación con Javier Trímboli en la iglesia de los jesuitas de Córdoba, la que está al lado de la que quizá sea la Universidad más antigua de Argentina, esa que tiene su origen en un colegio jesuítico fundado en 1687.

Había en la iglesia cuatro o cinco bancos ocupados por escolares apretados, de unos 10 años, y al lado había una profesora hablándoles en voz baja. Los escolares estaban sentados, atentos, en silencio, mirando todos al frente. En el rato que yo estuve junto a ellos, la profesora les contaba de los paneles de oro del retablo y de los artesanos guaraníes que habían tallado la madera. Les contó después de la vida de Ignacio de Loyola y de qué hacía y cómo era en aquél entonces la Compañía de Jesús. De cuando en cuando les preguntaba si conocían o no el significado de alguna de las palabras que utilizaba.

Poco después vi al mismo grupo de escolares en la biblioteca del Colegio, alrededor de algunas gramáticas antiguas de lenguas indígenas (sanavirón, tonokoté…), esas que hicieron los jesuitas para la formación de sus misioneros en la evangelización de los nativos, mientras la profesora les explicaba que los libros estaban hechos con materias muy frágiles, que por eso estaban protegidos por una urna de vidrio que no dejaba pasar la humedad, que la mayoría de los que estaban viendo habían tenido una historia muy accidentada y habían estado muchas veces a punto de desaparecer, y que si ahora podíamos saber cómo eran algunas lenguas indígenas desaparecidas era, justamente, por esas gramáticas que ellos estaban viendo.

Vi, desde luego, “cuerpos dóciles”, me dio la impresión de que la lección sobre los jesuitas “no partía de los intereses de los niños”, sospeché que la profesora estaba actuando como representante y portavoz de “la historia única”, pero a mí la escena me pareció muy bella y no tuve dudas de que tenía que ver con la transmisión, la comunización y la transformación del mundo.

Pensé que deberíamos no sólo defender, sino hacer un homenaje, a esa escuela y a esa profesora que aún les hablan a los niños, que aún les muestran cosas y les

cuentan historias. Pensé también que una de las mejores maneras de aprender que la historia no es única es, simplemente, estudiando historia. Constaté, una vez más, que las disciplinas escolares lo son de la atención y del respeto por la materia. Pensé que en la escuela la autoridad tiene que ser la del mundo y no (sólo) la de los intereses de los niños o la de las así llamadas demandas sociales (o económicas, o políticas). E imaginándome como esa escuela y esa profesora han sido, en los últimos años, constantemente agraviadas y atacadas, no pude sino recordar uno de los "poemas civiles" de Sergio Ramondi que Javier me había enviado a propósito de nuestra conversación. El poema se titula "Foucault, Michel", habla de la recepción latinoamericana de las obras del historiador y filósofo sobre los dispositivos e instituciones de normalización y disciplinamiento, y termina así:

Que acá el obrero futuro sea conducido a una escuela donde se le corrija el hábito malsano de pretender escribir en un pupitre normal con la mano siniestra y efectivamente encuentre en principio un pupitre, un cuaderno y una escuela además de, por supuesto, el docente coercitivo y más o menos mal pago tal vez no sea un hecho tan merecedor de desprecio. (Ramondi, 2010)

Los cementerios marinos

Esta escena escolar la vi en el cementerio de Arenys, uno de esos cementerios mediterráneos situados en una ladera que da al mar. El cementerio es famoso porque a él le dedicó un libro uno de los más celebrados poetas catalanes del siglo XX, Salvador Espriu. El libro se titula El cementiri de Sinera, se publicó en 1946, y está inspirado por Le cimetière marin, de Paul Valéry, escrito, como se sabe, en otro cementerio mediterráneo, el de la ciudad francesa de Sète. La cuestión es que llegó al cementerio un grupo de escolares, de unos 15 años, acompañados por su profesor. Cuando los vi entrar pedí permiso para acompañarlos en la visita y pude ver una vez más, fascinado, eso que aún hace la escuela cuando es realmente escuela: convertir el mundo en maravilla.

El profesor sentó a los chicos en las escaleras, en medio de un paseo de cipreses,

ese que conduce de la capilla a la puerta del cementerio, la que da directamente al mar. Enseguida impuso silencio, y dijo tres cosas. La primera, que ese era un lugar que merecía respeto y, por tanto, nadie podía dejar ni siquiera una mínima huella de su paso. La segunda, que ese era un lugar silencioso y, por tanto, nadie podía quebrar ese silencio excepto para decir alguna cosa que tuviera que ver estrictamente con el cementerio. La tercera, que ese era un lugar fuera del tiempo, un lugar en el que el tiempo está como detenido, y que, por tanto, deberían tratar de desconectarse tanto de las presiones del inmediato pasado como de las urgencias del inmediato futuro. Vosotros, les dijo a los chicos, venís seguramente pensando en vuestras cosas, pero eso aquí no importa, y estáis seguramente deseando que bajemos a la playa a divertirnos y a comer, pero eso aquí tampoco importa. Y luego, como para darle cierta densidad al lugar, recitó unos versos del poema de Espriu:

¡Qué pequeña patria / encierra el cementerio! / Esta mar, Sinera, / colinas de pinos y viñas, / polvo de torrentes. No amo / nada más que la sombra / viajera de una nube. / El lento recuerdo de los días / que han pasado para siempre.

Pidió a los escolares que recordaran los pinos y las viñas que habían visto durante el ascenso a la colina, que miraran las nubes, que pensaran lo que podría significar considerar el cementerio como una patria, y comenzó a hablar de los cementerios mediterráneos, muy parecidos en todas las variantes del cristianismo que pueden encontrarse desde donde estábamos hasta Egipto. Fue haciendo la lista de este a oeste, como recorriendo un mapa (latinos, ortodoxos, armenios, maronitas, siriacos, coptos), y dijo algo sobre las distintas maneras de pensar y de vivir la muerte en distintas culturas. Habló después del simbolismo de los cipreses, lo remitió a Homero (preguntó a los chicos si alguien podía decir algo de Homero) y recitó tres versos más:

Pasearé por el orden / de verdes cipreses inmóviles / sobre la mar en calma.

Habló de la calma, la inmovilidad y el orden geométrico del cementerio y de su

contraste con la agitación y el desorden de afuera; siguió hablando de cómo el cementerio era un refugio para el poeta que lo visitaba todos los días durante los periodos que vivía en Arenys; y, para mi sorpresa, dijo eso de “ahora os voy a dar un consejo que me agradeceréis siempre”. Pensé en lo patético de la expresión, en esa aparente confianza en que los chicos iban siquiera a recordar, diez minutos más tarde, ese consejo, pero pensé enseguida que ese gesto forma parte del oficio de profesor, aunque sea el gesto un tanto ridículo y sin ninguna esperanza de dar consejos a quien no te los ha pedido. Su consejo fue que cuando sintieran el agobio de la vida, la presión de las circunstancias, la angustia de estar en un callejón sin salida, sin saber qué hacer, que buscaran la paz de un cementerio. Pidió entonces tres minutos de silencio y, cuando el tiempo acababa, leyó otros versos:

Ninguna caridad me rebana / el pan que yo comía, / el tiempo perdido. Me esperan / tan sólo, como limosna, / fieles y verdísimos cipreses.

Cuando estaba terminando de leer, como por milagro, comenzaron a dar las horas las campanas de la iglesia del pueblo. Les pidió entonces a los chicos que mirasen hacia el mar, que le dijesen si estaba pasando algún barco (él estaba de espaldas a la puerta), y les pidió una interpretación posible de los versos que dicen:

Las barcas de Sinera / no salen más, / porque los caminos del agua / están deshechos.

Después de alguna conversación, los chicos concluyeron que es la tormenta la que deshace y confunde los caminos del mar y hace que los barcos no puedan salir, y todos concordaron en que sería hermoso ver un buen temporal desde el cementerio.

Tras despedirme por haberme permitido asistir a esa escena escolar tan hermosa, pensé, mientras salía del cementerio, que lo que el profesor había hecho había

sido hacer hablar al cementerio, hacer que los cipreses dijesen alguna cosa, abrir un pedazo de mundo para los chicos, llamar su atención y solicitar su interés hacia lo que merece la pena. Pensé también que hoy se dice mucho que hay que escuchar a los niños y a los jóvenes, que hay que hablar con ellos, pero que tal vez sea igualmente importante, al menos alguna vez, hablarles, decirles alguna cosa, que esa es también nuestra responsabilidad como adultos. Pensé que esa escena tenía algo de anacrónica, de ridícula, pero que la obligación del profesor era perseverar en esos gestos tal vez sin sentido, claramente contra el curso natural de las cosas, desde luego sin ninguna utilidad ni para la política, ni para la economía ni siquiera para los propios niños y también, desde luego, sin ninguna esperanza. Y pensé por último que nadie se había dado cuenta de la belleza de la escena y que seguramente sólo seremos capaces de hacer un homenaje a esos viejos y anticuados profesores (y a la escuela que representan) cuando hayan irremediablemente desaparecido.

Salvar el mundo

Quizá la lección griega, la que Hannah Arendt retiene, sea la de la necesidad de abrir una especie de huecos o de agujeros en la ciudad que estén liberados del hambre y de la utilidad, de la tiranía sin mundo y sin palabra del ergasterión. Algunos de esos huecos, son esos inventos que aún nombramos con palabras griegas: la escuela, la democracia y la filosofía. Lo que nos ocurre es que estamos a punto de cerrar esos huecos, de comenzar a vivir en un mundo sin maravillas (que ya no sería un mundo), es decir, sin soportes para la memoria, la imaginación, la palabra, el juicio, o el pensamiento, que son cosas todas ellas que requieren tiempo libre, espacio público y muchísima atención.

En la escuela (como en el Ágora, ese espacio político, o en la Academia, ese espacio filosófico) el mundo es puesto a distancia, contemplado, juzgado pensado y considerado (no usado ni devorado) en público. La pregunta política no es por lo que conviene a la ciudad, sino por lo que es justo; la pregunta filosófica no es para qué sirven las cosas, sino qué son; y en la escuela las cosas no son (sólo) comestibles (no se miden por si nos gustan o no, por si nos dan placer o no) y no son (sólo) usables (no se miden por si sirven o no, si son útiles o no).

Por eso, en relación a las cosas de la escuela (el centro comercial estudiado, el dibujo de Monte Mario, los rastros de la escuela de nuestros abuelos, las dunas, las catedrales, los guarás, las películas, las cabañas de los rangeles, las gramáticas de los jesuitas, los cementerios o los cipreses), la pregunta no es si nos gustan, o si nos sirven, sino si merecen la pena en sí mismas y por sí mismas. Por eso a la escuela hay que ir aunque no nos guste, o aunque no nos sirva, porque lo que en ella se juega no es ni la felicidad ni la utilidad sino nada más y nada menos que la salvación del mundo. Como dice Santiago Alba:

Que los árboles nos den fruta y madera, y el fuego calor, y las vacas carne es mucho menos importante que el hecho de que estén ‘sencillamente ahí’ y podamos ‘mirarlos’ y restablecer frente a ellos, ininterrumpida y trabajosamente, no la distancia tecnológica del no-lugar y del cero-cuerpo, sino el espacio siempre familiar y siempre nuevo ‘entre-los-hombres’, el de la acción y el relato, el de la fiesta y la razón, el de la negociación y la piedad, ese espacio en el que las cosas duran y al que, mientras ha durado el neolítico, hemos llamado mundo. (2001: 252)

Y eso, poner las cosas ahí, entre los niños y a la justa distancia, es lo que hacen los profesores todos los días en el gesto humilde y sencillo de poner algo en la pizarra, “sencillamente ahí”, llamando la atención sobre ello y haciéndolo hablar. O cuando llevan a un grupo de chicos a un jardín botánico y los sientan frente a un árbol que, a partir de ese momento, ya no es leña o sombra o juguete sino que está “sencillamente ahí”, a la justa distancia, como un árbol, para que los niños lo miren y lo estudien. O cuando los llevan a un museo y los hacen detenerse un rato frente a un cuadro para ponerlo “sencillamente allí” y que el cuadro les diga algo o para que ellos digan algo a partir del cuadro. Algo tan importante como salvar el mundo: impedir que el mundo se deshaga.

Referencias bibliográficas

Alba Rico

, S. (2001) La ciudad intangible. Ensayo sobre el fin del neolítico. Madrid. HIRU.

Alba Rico

, S. (2015) Leer con niños. Barcelona. Penguin Random House.

Alba Rico

, S. (2007) Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada. Madrid. Akal.

Arendt

, H. (1990b) “La crisis en la educación”. En: Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona. Península.

Benjamin

, W. (1971) “Tesis de Filosofía de la Historia”. En: Angelus

Novus. Barcelona. Edhasa.

Esposito

, R. (2015) Persons and Things. Cambridge. Polity Press. Trad. esp. Las personas y las cosas Buenos Aires. Katz, 2016.

Freire

, P. (2012) Pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI.

Freire

, P. (2015) “O povo diz a sua palavra”. En: A importância do ato de ler. São Paulo. Cortez.

Groys

, B. (2016) Arte en flujo. Ensayos sobre la evanescencia del presente. Buenos Aires. Caja Negra.

Larrosa

, J. (ed.) (2018) Elogio de la escuela. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Larrosa

, J. (2019) Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor. Barcelona. Candaya. Hay edición argentina en Buenos Aires. Noveduc.

Larrosa

, J. (2020) El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio. Barcelona. Laertes.

Ramondi

, S. (2010) Poemas Civiles. Bahía Blanca. 17 grises editora.

Simons,

M. y

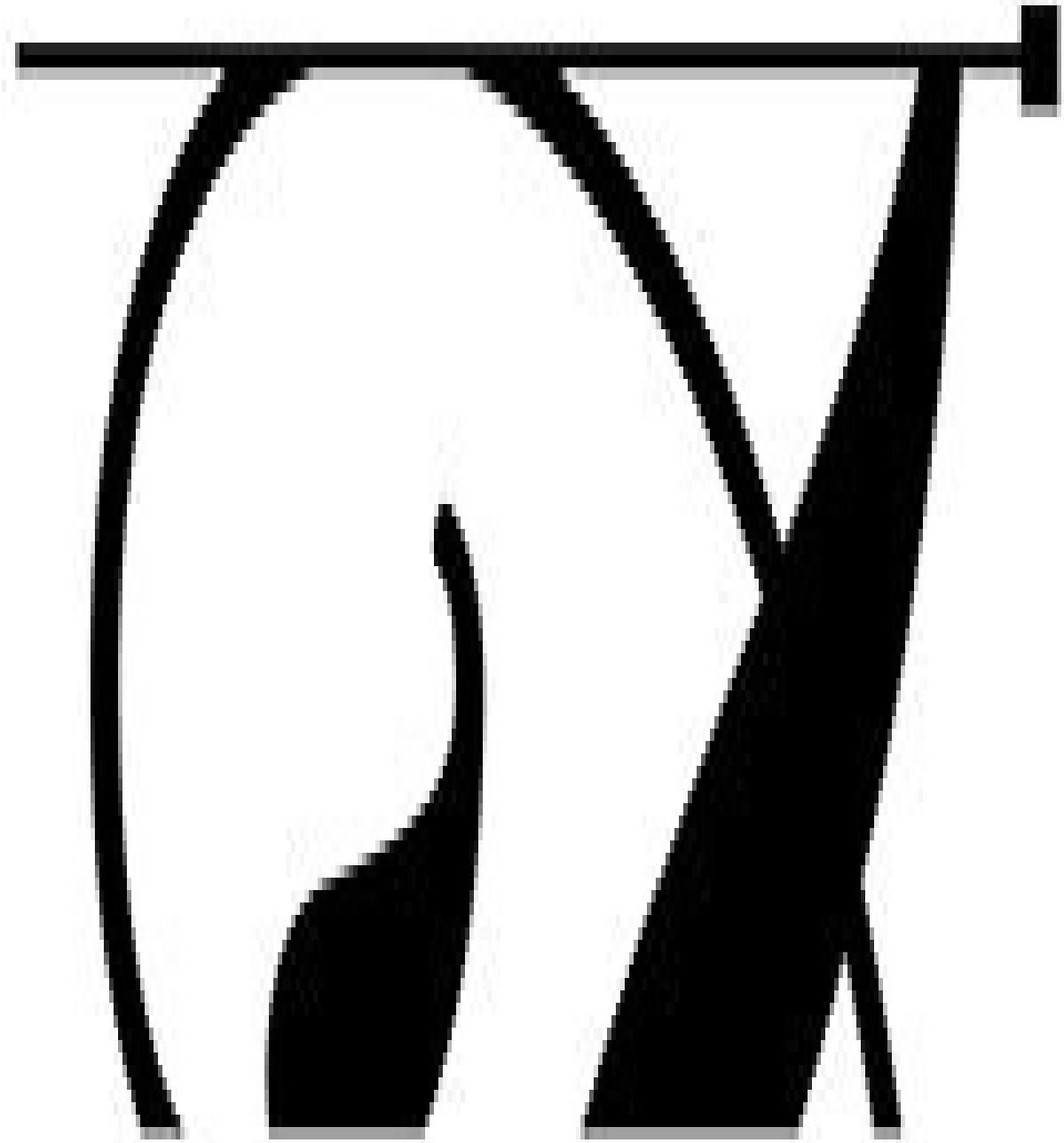
Masschelein,

J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

SEGUNDA PARTE:

Notas al margen

Capítulo 4



Un oficio artesano

Gláucia Dias da Costa y Jorge Larrosa

I

Manos de maestro. Una conversación con Jorge Larrosa

[31]

Gláucia Dias da Costa.

Emprendo este elogio de la mano como alguien que cumple con un deber de amistad.

Henri Focillon (2012: 5).

Nuestros dedos ya no sienten más la materia, son indiferentes a los objetos. Se han vuelto locos, se doblan y se estiran, se contraen, se crispan y tiemblan modelando la nada. Yo la vi, la taza se rompió sobre la mesa amarilla. Tuvimos certeza de nuestra muerte. ¿Quién dará forma a los bloques de yeso? ¿Quién manejará con seguridad el cincel, los instrumentos?.

Aníbal Nunes Pires (1982: 193 y ss.).

Sus manos [las del pedagogo] no son manos que hacen o fabrican (ya no son exactamente como las manos del homo faber), sino manos que extraen y separan (…), manos que conducen, transportan, guían, acompañan, apoyan, impulsan (…), manos que incitan, inducen, empujan e introducen (…).

Jorge Larrosa (2018: 93).

En 1948, el profesor y escritor Aníbal Nunes Pires publicó el cuento “Estatuas rotas”, que cuenta la historia de un escultor que atraviesa una crisis creativa motivada por un “divorcio” entre sus manos y el flujo de su pensamiento. El automatismo entre pensar y hacer sufre una fractura en la narrativa de Aníbal Nunes Pires y las manos se niegan a seguir las órdenes del pensamiento, que se vuelve inocuo e irrealizable. Autónomas, las manos actúan por sí mismas: irrumpen gestos extraños y se niegan a esculpir imágenes clásicas de Venus, Themis o Júpiter. Las manos, que al principio parecían muertas para el artista, se rebelan y rompen objetos y estatuas ya listas esparciendo fragmentos por todo el taller. El escultor constata que sus manos no estaban muertas, por el contrario, estaban llenas de vida y el alma contenida en ellas gritaba, rompiendo con viejos valores estéticos que ya no tenían sentido. Cabría al escultor de “Estatuas rotas” alejarse del mundo que había conocido hasta entonces y seguir la dirección de sus manos, que apuntaban a un mundo nuevo.

El cuento de Aníbal Nunes Pires abre para diversas lecturas. Por la vinculación del autor al movimiento modernista del sur de Brasil, hay en él una crítica evidente de las normas impuestas por los cánones del arte clásico y académico, así como una llamada a una nueva forma de arte que pasaba, sobre todo, por la técnica presente en los gestos del artista. También es posible leer este cuento de Aníbal Nunes Pires a la luz del ensayo “Elogio de la mano” del profesor y crítico de arte Henri Focillon, publicado algunos años antes de “Estatuas rotas”. Aunque no sea posible afirmar la influencia del primero en el segundo, el ejercicio de la escritura nos permite hacerlos dialogar. En su hermoso texto “Elogio de la mano”, publicado en 1934, Focillon reivindica la autoridad del gesto e incluso reconoce la mano como un “órgano” privilegiado para el (re) conocimiento del mundo en la medida en que ella es la responsable de la producción de una “experiencia de universo” fundamental para el desarrollo humano:

El hombre hizo la mano, es decir, la destacó gradualmente del mundo animal, la liberó de una antigua y natural servidumbre, pero también la mano hizo al hombre. Le permitió ciertos contactos con el universo que otras partes del cuerpo no facultaban. (Focillon, 2012: 9)

Focillon afirmaba que “la posesión del mundo requiere una especie de faro táctil” y que, por eso, las manos y los gestos ancestrales inscritos en ella multiplican y amplían saberes de los cuales la visión y el pensamiento no serían capaces por sí solos. Así, como dice su título, este ensayo de Focillon tiene como objetivo principal exaltar la mano y sus gestos, elogiarla, sacarla de un lugar menor y subalterno en relación al pensamiento. Elogiar la mano es, para el autor, colocarla a la altura del pensamiento y las ideas (“la mano es acción, crea y, por momentos, podría decirse que piensa”); es valorizarla tanto como otros órganos sensoriales, especialmente la visión, sentido que desde el Renacimiento ocupa un lugar privilegiado en el arte. Sin embargo, como nos lo recuerda el filósofo y profesor Jorge Larrosa en ocasión del Primer Seminario Internacional “Elogio de la Escuela” celebrado en Florianópolis en 2016, todo elogio es también un lamento, un homenaje que hacemos a algo o a alguien que perdimos. Así, el “Elogio de la mano” de Focillon parece haber sido escrito bajo el peso de una pérdida. En este sentido, Samuel Titan Jr. (en Focillon, 2012: 38) llama la atención sobre el hecho de que el “Elogio de la mano” fue escrito en un momento en que la fotografía y el cine se imponían como artes mecánicos con poca interacción táctil y gestual. También era un período de declive de la artesanía frente a otras formas de producción y, de la misma manera que sucedía en el mundo del trabajo, el gesto artístico se transformaba y la mano perdía su importancia en la experiencia del mundo.

Si el elogio es una forma de lamento, también es una forma de traer a la vida, de dar ánimo a aquello que languidece y devolverle su potencia. De ese modo, el ensayo de Focillon (así como el cuento de Aníbal Nunes Pires citado anteriormente) tiene el mérito de recordarnos que las manos no están muertas y que el gesto es pensamiento materializado. Es crucial en ambos textos la preocupación por comprender cómo los gestos y la experiencia táctil crean universos y dan forma al pensamiento. Por ese motivo, creo que son guías privilegiadas para iniciar un diálogo con las cuestiones presentadas por Jorge

Larrosa en El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio (2020).

Las consideraciones presentadas aquí tienen la intención de continuar una conversación iniciada en 2018, durante el Segundo Seminario Internacional “Elogio de la Escola”. La edición de ese año fue diseñada para pensar el oficio del profesor, y fue en calidad de maestra de educación básica que fui invitada a componer la mesa que tenía como objetivo presentar y discutir el libro recientemente presentado por el profesor Larrosa. El libro es resultado de las reflexiones realizadas a partir de un curso (“La investigación de la experiencia educativa: lenguajes y saberes”) impartido por Jorge Larrosa, en la Universidad de Barcelona, en 2017. Sin embargo, El profesor artesano no es un relato de experiencia propiamente dicho, de los que estamos acostumbrados a leer en publicaciones educativas. Aun cuando el texto haya sido escrito en diálogo con las clases, las ideas presentadas por el profesor Larrosa van más allá de la experiencia de este curso en particular. Sus consideraciones no nos llevan solo a conocer sus opciones didácticas, curriculares, temáticas y conceptuales, aunque esto también sea dado a ver. Tampoco se trata de una defensa de sus preferencias metodológicas, ni de un texto prescriptivo que busque decirle a los profesores formas de actuar delante de la clase. Aunque todos estos elementos del trabajo docente estén presentes en el texto del profesor Jorge Larrosa (dado que presenta al lector su selección de textos, sus dinámica en el aula, sus dudas nocturnas sobre la clase pasada, sus incertidumbres y, principalmente, el diálogo que establece con otros autores a medida que crea sus clases) lo que persigue es algo que va más allá de esa experiencia en el aula. El problema central del curso y del texto puede resumirse en una corta sentencia: “¿Qué es esto de ser profesor?”. Una pregunta difícil de responder y que, por otra parte, tampoco pretende encontrar una respuesta. Lo más correcto sería llamarla una pregunta-dispositivo, ya que plantea preguntas que se bifurcan en más preguntas, que se multiplican en cuestiones anunciadas por muchas voces: de profesores y alumnos (que son profesores en formación), de filósofos y escritores, que hicieron del curso un ejercicio colectivo en el que, parafraseando el título del libro aquí presentado, no sabían exactamente qué esperar. Como dice Larrosa (2020) sobre su curso:

Aquí, sin embargo, el profesor no es un autor, sino un lector que da a leer y, por eso, se citan, se comentan y se parafrasean extensamente los textos trabajados, se

anotan las conversaciones producidas, se transcriben algunos de los ejercicios de los estudiantes e incluso se da cuenta de las dificultades, las dudas, los ensayos fallidos, los desacuerdos y los caminos emprendidos que no llevaron a ninguna parte.

Los ejercicios de pensamiento que surgieron de la pregunta-dispositivo “¿Qué es esto de ser un profesor?” se proponían ir más allá de la experiencia individual, ensimismada, de la profesión docente. El objetivo no era trazar biografías o autobiografías de maestros que pudieran servir de modelo para definir la profesión, sino reencontrar en los textos leídos, en los ejercicios propuestos y también en la observación de la práctica algo así como los rastros de un oficio. Así como el ensayo de Focillon pretendía la vuelta del artista a la tradición de los artesanos, las discusiones que surgieron en el curso que se relata en el libro pretendían reivindicar para el trabajo docente su condición de oficio, insertándolo en la tradición de los antiguos maestros que desde hace mucho tiempo comparten la experiencia de enseñar algo a alguien. De esta forma, las reflexiones contenidas en el texto se encaminan a entender el trabajo docente como “un oficio milenario que (aun cuando) cambia de acuerdo con la época y las funciones que se le atribuye, (permanece) muy similar en cuanto a la materialidad concreta de su trabajo y los gestos básicos que lo constituyen” (2020). Del mismo modo que, elogiando la mano, Focillon buscó restaurar el carácter artesanal del arte, el curso que el profesor Jorge Larrosa construyó con sus alumnos devolvió al profesor a un lugar que hoy le es extraño, el lugar del oficio. O, en otras palabras, hizo el ejercicio de reivindicar para el profesor la condición de artesano.

Mirar de nuevo lleva tiempo

Forjar: domar el hierro a la fuerza

no hasta una flor ya sabida,

sino lo que puede hasta ser flor

si flor parece a quien lo diga.

João Cabral de Melo Neto (1987: 32).

Todos los que hemos frecuentado la escuela tenemos guardada en la mente una imagen que asociamos con la palabra profesor. Esta imagen puede mezclarse con el recuerdo de una profesora de secundaria que admiramos o, incluso, con el personaje de una película. Lo cierto es que completamos la palabra con un significado que le atribuimos y, la mayoría de las veces, es difícil no movilizar esa imagen mental cuando pensamos en la figura del profesor. En nuestro automatismo mental, nos es muy difícil pensar el trabajo docente como un oficio, con sus propios códigos, herramientas, gestos y técnicas, tal como pensamos la actividad de un artesano. Es como si preparar y dar clases requiriese solo de habilidades mentales y no fuese una actividad investida de artesanía, como si no fuera posible pensar en un paralelismo entre la actividad de un herrero o un escultor y la de un profesor. Sin embargo, el texto de Larrosa nos propone mirar nuevamente el trabajo del profesor, buscando ir más allá de la "flor ya conocida" y este movimiento nos suscita algunos cuestionamientos. Al leerlo, nos preguntamos, junto con su autor, si aún es posible, en el mundo contemporáneo postindustrial (donde la escuela está dominada por los intereses del mercado, por el vocabulario de las corporaciones, por la lógica del emprendimiento), pensar la educación, la investigación y el trabajo del profesor a través de la perspectiva del oficio. Y qué implica pensar el trabajo del profesor no solo como una profesión aislada, atada al presente y sujeta a las reglas del mercado, sino como un oficio antiguo amparado por una tradición distante y muy consolidada. ¿Por qué nos dejamos seducir tan fácilmente por discursos de tecnólogos, burócratas y empresarios (individuos que solo conocen la escuela superficialmente, desde afuera) sobre cómo el profesor debe innovar en sus clases o administrar su tiempo y su grupo de alumnos? ¿Por qué, en el caso específico del trabajo docente, aprendemos a mirar hacia el pasado y a quienes fundaron este oficio con una mirada de atraso y desprecio, como si solo las nuevas pedagogías, la innovación tecnológica y la desmaterialización de los espacios y los soportes de enseñanza fuesen interesantes y pudiesen salvar la educación?

Mirar una flor, un niño, un paisaje o incluso una profesión de una manera nueva requiere disposición y exige tiempo, porque es necesario renunciar a ideas ya

hechas y aceptar la incertidumbre de lo que se puede encontrar en el camino. Para pensar el trabajo de enseñanza desde la lógica de un oficio, Jorge Larrosa construyó estrategias de diálogo con sus alumnos para hacer hablar la materialidad que rodea al profesor en su quehacer cotidiano. Además de preguntarse "¿qué es eso de ser un profesor?" y perseguir esa pregunta durante todo el curso, Larrosa, junto con sus alumnos, trató de examinar el trabajo docente hasta hacer visible aquello que hoy está velado, que es el carácter de oficio del cual la profesión de profesor está investida. Es importante destacar que su texto, así como sus clases, se construyeron a partir de conversaciones con los estudiantes del curso, pero también con colegas y autores como Peter Handke (para quien Larrosa reservó todos los epígrafes que abren los capítulos del libro, como si cada frase de este escritor anunciara el comienzo de una clase), Hannah Arendt, María Zambrano, Jan Masschelein y tantos otros. Como dice Larrosa, su curso continúa una conversación y no la termina, del mismo modo que este texto continúa una conversación, una reverberación de un diálogo, que no vislumbra su final.

Al pensar en la profesión de profesor como oficio, Jorge Larrosa dirigió su mirada y sus interrogaciones al universo de la experiencia docente, colocándose él mismo, junto a sus alumnos, en lugar de esa experiencia y hablando desde ella. En este punto, el libro de Richard Sennett, El artesano, comienza a formar parte de la conversación ofreciendo pistas para pensar la experiencia del oficio. Sennett revisita la figura de Animal Laborans, el trabajador brazal, que fue colocado por una cierta tradición filosófica en un lugar jerárquicamente inferior a Homo Faber, quien sería el "juez de la labor y la práctica material, no un colega de Animal Laborans, sino su superior" (Sennett, 2009: 17). En contra del menosprecio de Hannah Arendt por el Animal Laborans, Richard Sennett afirmará su valor y dignidad:

El animal humano, que es el Animal Laborans, es capaz de pensar; las discusiones sostenidas por el productor pueden ocurrir mentalmente con materiales y no con otras personas. Las personas que trabajan juntas ciertamente hablan de lo que están haciendo. Para Arendt, la mente se activa una vez que se realiza el trabajo. Otra visión, más equilibrada, es que el pensamiento y el sentimiento están contenidos en el proceso de hacer. (Idem)

Sennett se pregunta cómo el proceso de hacer las cosas a mano, ya sean jarrones, estanterías, mesas o incluso clases, dice algo acerca de nosotros mismos, una pregunta que no se aleja demasiado de aquella sobre “¿qué es eso de ser un profesor?” realizada por Larrosa al comienzo de su texto. Con esta pregunta en mente, Sennett presentará algunas características del trabajo artesanal tales como: el orgullo del propio trabajo; la pericia y el empeño en la producción de cosas u objetos; la lentitud en la realización para que la práctica pueda consolidarse; la curiosidad; el aprecio por la rutinaria y la repetición; y una cierta idea de vocación que Sennett entiende, a partir de Max Weber, como la acumulación de experiencia, sumada a la convicción personal de que se está destinado a hacer algo (Idem: 293). Estas características serán de cierta forma asumidas por Jorge Larrosa, como criterios para entender el oficio de profesor con sus alumnos. Las discusiones avanzan hacia la producción de una cartografía del espacio de trabajo docente y la toma de conciencia de los objetos que componen este espacio y lo hacen ser lo que es. Siempre en diálogo con Sennett, la hipótesis que se persigue durante el curso es que el oficio es inseparable del lugar donde se ejerce y de los materiales que son propios. Hay algo específico y único, que caracteriza el “taller” del profesor. ¿Qué objetos caracterizan este lugar? ¿Es posible clasificarlos según su función? ¿Cómo y cuándo se usan? ¿Para qué fines se emplea este o aquel material?

Construir y seguir caminos

Todo nuestro camino es resbaladizo.

Pero tampoco, la caída duele demasiado

(nos levantamos, subimos, volvemos)

Guimarães Rosa (1994).

El profesor artesano es un libro que se desarrolla en dos movimientos. Por un lado, nos presenta el desarrollo reflexivo de un curso después de su finalización,

destacando algo muy propio del oficio de profesor: el continuo rumiar las ideas, la persistencia en el estudio y la renovación de la práctica[32]. Por otro lado, subraya los caminos recorridos por el profesor Larrosa en la creación de una metodología de trabajo construida a partir de una premisa o de la pregunta-dispositivo "¿qué es esto de ser profesor?", siempre tomando en cuenta la recepción de la clase y sus desplazamientos.

La elaboración de una cartografía, que resalta las especificidades de los lugares ocupados por los profesores, como el aula, nos acerca al método arqueológico, ya que investiga el espacio escolar en función de su materialidad -un lugar privilegiado para el trabajo docente, pero no el único, ya que la casa del profesor, en muchos casos, acaba siendo una extensión de su taller. Al igual que el arqueólogo, el profesor Larrosa definió para sus estudiantes un lugar de trabajo e iluminó un cierto recorte: la escuela y la experiencia del profesional que dedica su existencia al oficio de enseñar. Los textos que acompañaron las discusiones contribuyeron a despejar los ojos de los estudiantes para que pudieran observar los objetos que formaban el contexto de trabajo del maestro. A continuación Larrosa propuso ejercicios para hacer que estos objetos hablen acerca de los que habitan ese lugar. Nuevamente, para pensar el oficio, se trata de comenzar por las cosas que componen su experiencia:

Lo que estaba en juego era la construcción entre todos los estudiantes de una especie de vocabulario material de la escuela que fuese, al mismo tiempo, un vocabulario del oficio de profesor. O, como diría Handke, un vocabulario que nos permitiese ver la escuela, hacerla presente, traerla a luz[33].

Del ejercicio surgieron palabras como pizarrón, patio o cuaderno, para decir cosas que forman parte del oficio; y palabras como común, paciencia, fe y amor, que hablaban del carácter del cual el oficio está investido, pero que también se referían a características adquiridas en la experiencia. Como si la materialidad implicada en la vida diaria del profesor se incorporase a su carácter y lo definiese, confundiendo al ser humano con el resultado de su trabajo[34]. Otras palabras, que nada dicen del trabajo del profesor pero que sin embargo se han incorporado cada vez más al vocabulario escolar, como innovación, calidad, resultado, gestión o inversión, también fueron consideradas. Se trata de términos

desvinculados del oficio docente y que, según Larrosa, “resultan de la colonización del lenguaje de la educación por la economía (…) o por la psicología cognitiva”[35].

No solo las palabras, sino también el uso del tiempo y el espacio marcan un oficio y construyen un hábito entorno de quien lo ejerce y que por ese mismo oficio pasa a ser reconocido. Si retomamos la génesis de la institución escolar en la antigüedad griega, la escuela, organizada en torno a un conjunto de conocimientos conocido como paideia, surge en un momento en que los problemas de la libertad y del uso del tiempo aparecen como preeminentes. La organización social y política de la polis produjo una cultura que avanzaba hacia la racionalización de la vida, la universalización de la experiencia y la laicización de las costumbres. Sin embargo estos eran valores en disputa en la sociedad, y por eso eran necesarios modelos educativos que pudiesen formar a los habitantes de la ciudad en torno a un interés común. Para Jean-Pierre Vernant, el éxito del sistema de la polis estaba directamente ligado a una “extraordinaria preeminencia de la palabra sobre todos los demás instrumentos de poder” (2002: 53). Por lo tanto, era un “instrumento político por excelencia”, y por eso no podía estar reservada a algunos elegidos ni mantenerse en secreto. La palabra investida de racionalidad ganaba un estatuto de verdad y por eso debía ser compartida entre todos:

Puede incluso decirse que la polis existió solo en la medida en que se distinguió un dominio público, en dos sentidos diferentes pero solidarios del término: un espacio de interés común, opuesto a los asuntos privados; y unas prácticas abiertas, establecidas a plena luz del día, opuestas a los procesos secretos. Esta demanda de publicidad lleva a aprender progresivamente en beneficio del grupo y a colocar, a la vista de todos, las conductas, los procesos, los conocimientos que, originalmente, constituían el privilegio exclusivo de los basileus o los genes, detentores de la arché. (Idem: 55)

La reivindicación de una palabra pública y de un interés común llevó a Franco Cambi, historiador de la educación, a definir la polis como una comunidad pedagógica (1999: 79) de la que surgiría la institución escolar. Así, la escuela (skholé) es un producto de la polis y se impone como un espacio público y

común de formación.

Como ya se dijo, el texto de Jorge Larrosa fue concebido a partir de conversaciones o, en palabras del propio autor, como la continuación de conversaciones anteriores. En ese sentido, toda la discusión acerca de lo escolar y del uso del tiempo parece estar construida en diálogo con Jan Masschelein y Maarten Simons, cuyo libro Defensa de la escuela. Una cuestión pública (2014) fue estudiado durante su curso. Estos autores nos recuerdan que el origen de la palabra escuela está relacionado con la idea del tiempo libre y que solo es posible que la escuela cumpla el objetivo de usurpar privilegios y suspender el orden desigual entre las personas si proporciona tiempo libre para todos. La cuestión del uso del tiempo era muy importante entre los griegos, ya que constituía un marcador social que determinaba el origen de los individuos, el lugar que ocupaban en esa sociedad y justificaba los privilegios aristocráticos, fortaleciendo la desigualdad social. La distinción entre esclavitud y libertad, por ejemplo, estaba relacionada con la forma en que hombres y mujeres disponían de su tiempo. El hombre libre solo era libre en la medida en que era dueño de su tiempo y con él podía estudiar, ejercitar su pensamiento, librarse de sus vicios, mejorar sus potencialidades intelectuales y emocionales y, tal vez, lograr la verdadera libertad deseada por filósofos y pensadores.

Por lo tanto, la escuela, lugar de oficio del profesor, debería constituirse como un espacio que democratice el uso del tiempo libre, a fin de crear un tiempo propio, particular, ajeno al tiempo social del mundo laboral. Aquí es importante recordar que la libertad para los griegos no se parece en nada a esta libertad “liberada” y “espontánea” del capitalismo, que tiene siempre la urgencia de llenar todos los espacios y momentos “vacíos” con objetos y ocupaciones. En un ensayo clásico titulado “Tiempo libre”, Theodor Adorno nos muestra cómo la sociedad industrial ha colocado el tiempo libre en el orden de la producción, transformándolo en un tiempo “productivo” destinado a la realización de actividades no laborales, pero que sin embargo siempre responden a la misma lógica de trabajo alienado. De ese modo, el entretenimiento, los pasatiempos, el bricolaje o el deporte aparecen como dispositivos destinados a llenan los “espacios vacíos”, las “pausas”, a hacer productivo el tiempo libre y a aproximarlo al tiempo de trabajo. Este tiempo, libre del orden productivo de la sociedad, que se confunde con el ocio valorizado por los filósofos de la antigüedad, debería ser emancipador para promover la formación de individuos, proporcionándoles condiciones para superar la dominación social. Sin embargo, Adorno (2002) llama la atención sobre el hecho de que el tiempo libre en el

capitalismo está cada vez más “encadenado a su opuesto”, por lo que es un tiempo de semi-formación o de pseudo-formación, que aliena al espíritu en lugar de emanciparlo.

Si traemos esta reflexión para pensar lo escolar, quizás podamos ver aquí la irrupción de una de las principales crisis educativas que retira de la escuela aquello que le es propio destituyéndola de su autonomía en relación al uso del tiempo. Cada vez vemos más el avance de métodos para mejorar la productividad de la escuela (desarrollados por coaches y CEOs de grandes empresa), y cada vez más el tiempo dedicado al estudio adquiere el carácter de trabajo. Se dice a los niños: “tu trabajo es estudiar” o “eres un esclavo del estudio”, frases que, si pensáramos en términos de la skholé griega, no tienen ningún sentido. Aunque desde tiempos de San Agustín las sociedades hayan alejado el trabajo del antiguo sentimiento relacionado con el tripalium, dignificándolo, todavía estamos lejos de asociarlo con un momento de placer y libertad. Por lo tanto, es un error pensar en un skholé que adopta el tiempo productivo. Así, cuando Jorge Larrosa caracteriza el tiempo escolar en su texto como una temporalidad particular marcada por repeticiones y reinicios, y argumenta que este tiempo no debe estar contaminado por la lógica del mercado, está haciendo la defensa de un oficio que se renueva, siempre que esté garantizada su separación espacial y temporal del orden de la producción. Esa es la condición de la skholé y de ella depende el oficio del maestro. Por eso, al referirse a la temporalidad adecuada del trabajo docente, Larrosa (2020) advierte que “lo que recomienza no será exactamente lo mismo: siempre hay algo en cada curso que se prueba, que será testado por primera vez”. Darse el tiempo necesario para realizar una determinada tarea o desarrollar un determinado proyecto es una de las características del artesano. Al afirmar que el tiempo escolar debe permanecer distante de la lógica productiva, Larrosa defiende la profesión docente como un oficio que necesita de la repetición y el recomienzo para poder garantizar la habilidad y la consolidación de una cierta práctica.

Las reflexiones presentadas en la primera parte de El profesor artesano, especialmente aquellas que giran en torno al libro Defensa de la escuela, y los diálogos con Jan Masschelein, también avanzan en el sentido de la definir el lugar propio de la escuela: un espacio eminentemente público, donde el conocimiento no pertenece a una casta o a una sola familia, debiendo ser algo común a todas las personas, independientemente de su origen. Esta perspectiva sugiere que hay en la skholé griega un ideal de superación de los privilegios aristocráticos, en la medida en que el conocimiento es hecho público (o “puesto

sobre la mesa”), compartido por todos. En teoría, las ideas y cosas dirigidas al interés común y no particulares, retiradas del mundo ordinario, presentadas a todos por igual “dentro del lujo de un tiempo igualitario”, deberían garantizar la formación democrática.

Sin embargo, Jacques Rancière, en Le Partage du sensible, afirma que la producción de un común sensible (aquí se refiere principalmente a la estética, pero podemos pensar en la escuela) es concomitante con la creación de recortes y de definiciones de lugares y partes respectivas. Para este autor, “un reparto de lo sensible fija, por lo tanto, al mismo tiempo, un común compartido y partes exclusivas” (Rancière, 2005: 15). En este sentido, incluso si la escuela transforma el mundo sensible en algo común para ser compartido por todos, no puede garantizar la superación de las desigualdades, ya que en la medida en que algunos grupos tienen garantizadas algunas partes exclusivas del mundo sensible y, por extensión, de una porción exclusiva del poder político, otros no pueden participar en algunas cosas ordinarias precisamente porque su condición u “ocupación” del tiempo no lo permite. El esclavo, dice Rancière, “si comprende el lenguaje, no lo ‘posee’ ” (Idem: 16).

Por lo tanto, cuando reflexiona sobre el modelo de escuela griega y lo toma como referencia para pensar la escuela tal como la conocemos hoy, el texto de Jorge Larrosa corre el riesgo de reflexionar sobre un modelo de escuela ideal. Yendo en la misma dirección que Rancière, pero siguiendo otros caminos de investigación, los estudios de Pierre Bourdieu sobre el fracaso escolar llegan a cuestionar la fe en el carácter emancipador y democrático de la educación, además de denunciar la forma en que la escuela preserva las jerarquías sociales y las relaciones de poder vigentes. En su libro La Reproducción (1982), Bourdieu nos recuerda que la escuela no es una institución neutral y que su supuesta “universalidad” es un recorte del mundo sensible que se dirige a algunos grupos sociales, pero que resulta extraño y hasta incluso ignorado por otros. Para Bourdieu, la escuela, al optar por un discurso igualitario comunica de manera desigual, enmascara la ideología dominante y la reproduce. Dice Bourdieu:

(…) para que sean favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos, es necesario y suficiente que la escuela ignore, en el ámbito de los contenidos de su enseñanza, sus métodos y técnicas de transmisión y los criterios de evaluación, las desigualdades culturales entre niños de diferentes

clases sociales. (Idem: 29)

Sin embargo, creo que al colocar a la escuela en la condición de skholé, Larrosa nos da un horizonte para pensar de manera diferente y resistir los ataques externos a la escuela, que no tienen nada que ver con la educación. Hace mucho que se habla de la crisis de la educación, hace mucho que las sociedades acusan a la escuela por su presunto atraso, incompetencia, desmotivación y reclaman de ella cuestiones que le cabe resolver al poder público[36]. Hay quienes defienden una reforma extrema de la escuela, retirando de ella todo lo que podría estar asociado a lo antiguo (¿retirar de la escuela lo que hay de escolar en ella?), otros van más allá y defienden el final de la propia escuela y su reemplazo por el infame sistema de la homeschooling. Pero hoy, especialmente, vivimos tiempos difíciles de retrocesos, de retorno a situaciones de barbarie que considerábamos superadas, de mistificaciones y oscurantismo que nos anestesian, comprometiendo la posibilidad de una acción colectiva. Con respecto a la crisis de la enseñanza, la constatación de que “la cultura económica y empresarial ha devastado la escuela y, por lo tanto, la profesión docente”, produce en quienes trabajan en la educación una cierta catalepsia, como si tuviéramos “las manos y los pies atados”, para usar una expresión de Larrosa[37]. Por eso, especialmente hoy en día, pensar la escuela como skholé y permitirnos cultivar la fe en esta “utopía escolar” puede mantenernos vivos, en la medida en que nos indica caminos y pautas para orientarnos en la defensa de la escuela y del oficio de profesor. Por eso también, este ejercicio de pensamiento propuesto por Larrosa en el curso ofrecido a sus alumnos y compartido en el libro que estoy comentando es un ejercicio necesario.

Manos vocacionales

Todo ser humano recibe la llamada: y, preñado de alma, se lleva la mano a la garganta con miedo y angustia. Como si hubiera para cada uno, en algunos momentos de la vida, el anuncio de que hay una misión que cumplir. La misión no es ligera: cada hombre es responsable del mundo entero.

Clarice Lispector (1999: 286).

Durante casi siete años (de 1967 a 1973) la escritora Clarice Lispector escribió crónicas para el Jornal do Brasil. Los temas de las crónicas eran variados, pero de vez en cuando la escritora, licenciada en derecho (profesión que nunca ejerció), reservaba el espacio de su columna para hablar sobre su oficio y su relación con la escritura. En general, el ejercicio de escritura en esos textos no está asociado con la liviandad, la completud o la satisfacción. Por el contrario, el proceso de escritura tiene para Clarice Lispector un fuerte vínculo con el sufrimiento, con la ansiedad ante el deseo de realizar un buen trabajo, con las incertidumbres con respecto a las elecciones de esta o aquella palabra y la inseguridad por no saber qué caminos debería seguir su escritura. Pero, a pesar de su angustia, el oficio de escritora le fue anunciado ("el anuncio de que hay una misión que cumplir"), y ella dijo sí. La habilidad en el oficio para Lispector no es innata, no es un don natural, ni se realiza de una manera apacible, ella la describe como una lucha que tuvo que librar consigo misma para "tomar posesión de un destino" (Lispector, 1999: 158). Ejercer el oficio de escritora es al mismo tiempo amor al mundo y sacrificio: "escribir siempre me fue difícil, aun cuando haya partido de aquello que llamamos vocación. Vocación es diferente de talento. Se puede tener vocación y no tenerse talento, es decir, se puede ser llamado y no saber cómo ir" (Idem). Es decir, solo la "llamada" o el "anuncio de la misión" no define al escritor o al artesano, en la medida en que no garantiza la habilidad del oficio, que debe alcanzarse con persistencia, estudio y, sobre todo, diálogo con la tradición, incluso si es para subvertirla. Al distinguir y disociar la vocación del talento, lo que Lispector afirma es que la maestría es algo que se busca por sí mismo, que se aprende y se perfecciona y, así, confirma su fe en el ejercicio y en la repetición. Pero, sobre todo, al exponer el conflicto producido al decir sí a la vocación, Clarice Lispector aproxima la palabra y su sentido al mundo, distanciándose de una cierta mirada romántica e incluso religiosa, que la ve desde la perspectiva sagrada del don o como una capacidad innata, que emerge en el mundo sin ningún esfuerzo. Además de acercar la idea de vocación a los elementos ordinarios del mundo, Lispector aproxima el quehacer del escritor al del artesano, ya que afirma que el deseo de escribir bien, o satisfactoriamente, no es en sí mismo garantía de una buena escritura, la cual sólo se podrá alcanzar a través de la repetición, la ejercitación y cierta familiaridad con las palabras, adquirida por medio del aprendizaje.

Hay en El profesor artesano un retorno a la idea de vocación[38]. Digo retorno porque hoy en día, al referirnos al trabajo del maestro, aprendemos que esta es una palabra anticuada, perteneciente a un pasado ya superado. Esto se debe a que, durante mucho tiempo, se atribuyó a la profesión docente la idea de vocación, contribuyendo a la formación de un imaginario muy fuerte, todavía presente, principalmente en la educación de la primera infancia y la escuela primaria, en el cual el profesor es como un ser voluntarioso, que acepta con una resignación casi religiosa los problemas inherentes a su trabajo. Después de todo, él es como un sacerdote que abraza un llamado y trabaja por amor. Lo cierto es que la palabra vocación estuvo siempre relacionada con muchos oficios: médico, alfarero, arquitecto, músico, además del sacerdocio, fueron consideradas profesiones vocacionales, como si la elección y el compromiso de alguien con esta o aquella profesión específica fuese obra del destino o de un "llamado divino". También se construyó alrededor de estos oficios vocacionales y los trabajadores que lo realizan una especie de aura, que atribuía a las profesiones un carácter sagrado y eterno (inmutable), asociándolas a determinados comportamientos morales. Del médico se esperaba bondad, del orfebre delicadeza, y al músico se le permitía cierta dosis de locura, asociada a la genialidad. Algo semejante sucedía con el trabajo docente. La idea de que la docencia es una profesión vocacional produjo una imagen idealizada del profesor, como alguien que acepta el sacrificio como parte de su elección profesional y que trabaja por "amor a la causa educativa". De esta manera, el uso del término vocación contribuyó a desestimar cuestiones importantes de la profesión, como la lucha por mejores salarios y la conquista de derechos laborales, como si estas fuesen cuestiones secundarias delante de la primacía de este "llamado"[39].

El destierro de la palabra vocación del universo docente me pareció, hasta el momento de leer el texto de Jorge Larrosa, una ganancia política y, sobre todo, una forma de valorización de este trabajo. Sin embargo, las reflexiones propuestas en el texto me hicieron preguntarme si esta ganancia no estuvo de cierta forma acompañada también por algunas pérdidas profesionales. En El profesor artesano, la palabra vocación es destituida de su aura de sacralidad y retomada, no por lo que significó en el pasado, sino por lo que puede proponer al presente y al futuro. Así, el texto realiza un ejercicio de profanación que retira de la palabra vocación y de la idea de oficio su aura de sacralidad, aquella que las remitía a la dimensión lo eterno e inmutable. Este ejercicio nos recuerda un pequeño poema en prosa de Baudelaire en el que un ángel deja caer su aureola en el barro y prefiere no recogerla, ya que esta insignia no le permitía

“deambular de incógnito, realizar actos viles y caer en el desenfreno como los simples mortales” (Baudelaire, 1988: 217). El ángel rechazó lo sagrado, porque quería aprender a vivir como los hombres. Optó así por la transitoriedad, la imperfección y la incompletud humana, abriéndose a la experiencia y el conocimiento de este mundo. Es así que la palabra vocación es resignificada, como un llamado al estudio y al mejoramiento del oficio.

Al proponer la reconsideración de la palabra vocación, Jorge Larrosa piensa a partir de dos perspectivas. La primera coloca el énfasis en la manera en que aprendemos un oficio. Proponiendo un diálogo con el libro de Gilles Deleuze Proust y los signos, Larrosa nos conduce a entender la vocación como una forma de prestar atención a los diferentes signos que el mundo emite, para aprender de ellos. Para Deleuze, “todo lo que nos enseña algo emite signos” (Deleuze, 2003: 4), por eso es necesario estar atentos a esos signos, para poder descifrarlos e interpretarlos. De esa manera, el artesano, al igual que el hombre enamorado, es un lector de signos emitidos por el mundo y su vocación se confirma en la medida en que reconoce dichos signos y se pone en condiciones de aprenderlos. Enamorarse, dice Deleuze, “es reconocer a alguien por los signos que porta o emite” (Idem: 7), así el carpintero reconoce la madera y se dedica a descifrar sus signos, el alfarero se conecta a la arcilla y la descifra. En todos los casos, es necesario aprender a leer e interpretar signos particulares y conectarse con su emisor, de esta forma el llamado de la vocación, tal como Larrosa nos lo presenta en su texto, no se refiere a un oficio idealizado, dotado de aura y en su máximo nivel de perfección, sino al aprendizaje del oficio. Por eso,

Muchas veces una vocación no se descubre a priori, sino a posteriori, no se descubre antes, sino después, no al principio, sino al final de una vida cuyos signos y avatares parecen, sin embargo, habernos estado predestinados. Es como un destino que solo al final se muestra como tal, en su necesidad y en su verdad[40].

Así, entender el oficio de profesor como una vocación es valorar la experiencia acumulada a lo largo de la vida. Es afirmar el carácter positivo de un aprendizaje que se establece en relación con el mundo escolar, pero también fuera de él. Al igual que el carpintero, que aprende carpintería leyendo los signos emitidos por

la madera, el mundo de la docencia le ofrece signos al profesor, quien al darles atención e interpretarlos, aprende más sobre su oficio.

La segunda perspectiva desde la cual es pensada la palabra vocación se refiere a la escuela y el estudiante. Y eso porque Larrosa entiende el espacio escolar como un lugar de descubrimiento de vocaciones, ya que presenta mundos diferentes, ampliando el repertorio de intereses de los estudiantes. El ejercicio de pensar en el trabajo docente retomando la antigua idea de oficio vocacional puede parecer anacrónico, pero traer al presente lo que está afuera de él, nos permite conocerlo mejor. Lo que la lectura del texto nos señala es que la recuperación de algunas palabras que damos por vencidas y superadas en nuestra profesión, puede ser también una forma de resistir a lo que el presente nos ofrece (la adopción de una lógica productivista y mercenaria en la educación) para trazar otras perspectivas de futuro.

Para cerrar mis consideraciones, regreso donde comencé. En el ensayo Elogio de la mano, Henri Focillon recupera con cierta nostalgia el carácter artesanal del arte al afirmar que la invención de formas artísticas implica, en primer lugar, el uso creativo de las manos. Las manos son, por lo tanto, entidades del oficio. Como ya se mencionó, el texto de Jorge Larrosa realizó el ejercicio de pensar la profesión docente desde la perspectiva del trabajo artesanal y, por lo tanto, estableció diversos vínculos entre la docencia y el trabajo artesanal, ese en el que la mano ocupa una posición central. Sin embargo, etimológicamente, la palabra profesor está ligada a profecía, por lo que el término profesor se encuentra emparentado con la idea de aquel que tiene dominio del habla, que profesa algo (Nestrovski, 2018). Pero esta no es la única, ni la principal habilidad de un profesor. Según la lingüista Sofía Nestrovski, “el ‘profesor’ es también el que educa: de ‘ex+ducere’, llevar hacia afuera; el ‘profesor’ o el ‘educador’ es aquel que lleva a otro más allá” (Idem). Entramos así en el dominio de la palabra-movimiento y del gesto. En el libro clásico de André Leroi-Gourhan, El gesto y la palabra, la palabra es la hermana siamesa del gesto, del movimiento y del ritmo. Afirma que “el lenguaje parece surgir en estrecha relación con las habilidades motoras” (Leroi-Gourhan, 1985) y que el ritmo con el que proferimos palabras y oraciones está relacionado con la forma en que nos movemos por el mundo. Este razonamiento nos parece muy apropiado para pensar las profesiones que tienen en el trabajo manual su característica principal. El gesto del artesano está tan ligado al mundo en el que desarrolla su trabajo (cuando eso ocurre, dice Jorge Larrosa, es porque las manos están felices) que su movimiento se confunde con su carácter. Pero en el caso específico del trabajo

del profesor, esta relación parece muy sutil. Después de todo: ¿qué gestos caracterizarían el oficio docente?

Aún está por escribirse una historia del gesto escolar. Sin embargo, el texto del profesor Larrosa nos permite pensar sobre algunos movimientos particulares de lo que él llama “manos escolares”[41]. Según él, son gestos que conducen, que iluminan, que señalan, que dibujan, que crean y ofrecen palabras e imágenes al mundo. Manos que, además de fabricar objetos pedagógicos propiamente dichos (como mapas, textos, cronogramas, pruebas) y de usar determinados artefactos (tijeras, pegamentos, bolígrafos, papeles, pinturas), manipulan el mundo y lo convierten en un objeto de contemplación y aprendizaje. Así, el gesto del profesor y del pedagogo, además de ser creativos, en la medida en que crean algo para ser apreciado y aprendido, son sobre todo educativos:

Porque tiene que ver con ex-ducere (con llevar hacia afuera), con-ducere (con guiar y acompañar un movimiento) y con in-ducere (con incluir, introducir o llevar al interior). Sus manos, podríamos decir, no son manos que hacen o fabrican (ya no son exactamente las manos de un homo faber), las manos que extraen y separan (…),

(…) [Son] manos que conducen, transportan, guían, acompañan, apoyan, impulsan (un movimiento, un desplazamiento, un pasaje) y manos que incitan, inducen, empujan e introducen (…). Manos, en suma, que producen una separación, un desplazamiento y una introducción, tal vez forzadas y ciertamente esforzadas, pero que el pedagogo tiene que sentir que vale la pena”[42].

“Vale la pena” es, sin duda, una expresión que debe estar presente en el vocabulario del oficio docente, porque en muchos casos es de este sentimiento que se alimenta el profesor. Hay en los Manuscritos económico-filosóficos de Marx un hermoso pasaje sobre el producto del trabajo, en el que afirma que “el objeto del trabajo es, por lo tanto, la objetivación de la vida genérica del hombre: cuando el hombre se duplica, no solo como conciencia, intelectualmente, sino operativamente, efectivamente, contemplándose así en un mundo creado por él” (2008: 85). Marx concede importancia al objeto producido, porque cuando el

trabajo no es enajenado, su producto, su resultado o su materialización, produce en el trabajador un reconocimiento de sí mismo y lo reconecta con toda la trayectoria humana y su relación con la naturaleza. En el caso del trabajo del profesor, ese reconocimiento de sí en el producto se da de una manera diferente, ya que por la misma naturaleza del oficio es difícil medir e incluso mensurar su "resultado" en un objeto. A diferencia de otros oficios, donde el esfuerzo, el empeño y el estudio producen objetos sólidos, visibles e incluso palpables, lo que el profesor produce es en gran parte intangible. Por eso, lo que le queda al profesor, dada la intangibilidad de los resultados, es el sentimiento de "valió la pena". Porque "valer la pena" constituye una forma de reconocimiento de sí en su trabajo, además de una apuesta amorosa por aquello que, a ciencia cierta, no se sabe en qué dará, y que, aun así, merece su confianza.

Al vivificar el conocimiento contenido en los libros, escribir, dibujar en la pizarra, escribir textos y diseñar clases, el profesor crea mundos, pero, sin embargo, no sabe exactamente qué esperar (para usar la expresión que dio título al libro de Jorge Larrosa Esperando no se sabe qué), porque quizás el producto del trabajo de un profesor no sea su clase, sino un devenir. En una correspondencia con Raúl Morales, un profesor de dibujo, Jorge Larrosa se pregunta si las manos del profesor de dibujo son manos que dibujan o manos que hacen dibujar[43]. Su pregunta está relacionada con la posibilidad de enseñar a "prestar atención al mundo", de crear un tiempo y un espacio en el que sea posible conducir las miradas y producir nuevas formas de mirar. En el límite, tal vez solo podamos entender "¿qué es eso de ser profesor?" si entendemos que se trata de producir devenires. Y eso vale mucho la pena.

Referencias bibliográficas

Adorno

, Th. (2002) "Tempo Livre". En: Indústria cultural e sociedade. São Paulo. Paz e Terra.

Baudelaire

, Ch. (1988) Pequenos Poemas em Prosa. Florianópolis. UFSC/Aliança Francesa.

Bourdieu

, P. y

Passeron

, J.-Cl. (1982) A reprodução. Rio de Janeiro. Francisco Alves.

Cambi

, F. (1999) História da Pedagogia. São Paulo. UNES.

Deleuze

, G. (2003) Proust e os Signos. Rio de Janeiro. Forense.

Focillon

, H. (2012) Elogio da mão [libro electrónico]. Trad. Samuel Titan Jr. São Paulo. Instituto Moreira Salles.

Larrosa

, J. (2018) Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte. Autêntica.

Larrosa

, J. (2020) El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio. Barcelona. Laertes.

Larrosa

, J. y

Rechia

, K. (2018) “Oficio”, en P de profesor. Buenos Aires. Noveduc.

Leroi-Gourhan

, A. (1985) O gesto e a palavra. São Paulo. Edições 70.

Lispector

, Cl. (1999) “Anunciação”, en A descoberta do mundo. Rio de Janeiro. Rocco.

Marx

, K. (2008) Manuscritos Econômico-Filosóficos. São Paulo. Boitempo.

Nestrovski

. S. (2018) “Professor”, en Léxico. Nexo Jornal. [Acesso: <https://www.nexojornal.com.br /lexico/2018/05/06/Sobre-aquele-que-fala-e-educa.-E-%C3%A9-capaz-de-levar-o-outro-al%C3%A9m>].

Nunes Pires

, A. (1982) “Estatuas rotas”, en Junkes, Lauro. Anibal Nunes Pires e o Grupo Sul. Florianópolis. UFSC/Lunardelli.

Rancière

, J. (2005) A partilha do sensível: estética e política. São Paulo. Exo\34.

Rosa

, J. G. (1994) Grande Sertão. São Paulo. Nova Aguilar.

Sennett

, R. (2009) O Artífice. [Trad. Clóvis Marques]. Rio de Janeiro. Record.

Simons,

M. y

Masschelein,

J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Vernant

, J.-P. (2002) As origens do pensamento grego. Rio de Janeiro. Difel.

II

Manos que no siempre son felices.

Siguiendo la conversación con Gláucia Costa

Jorge Larrosa

1. Gláucia Costa ha visto con claridad que ese Esperando no se sabe qué del título de uno de mis libros sobre el oficio de profesor apunta a uno de sus rasgos esenciales (a que el profesor no persigue resultados sino efectos y que éstos son, por definición, impredecibles) y, al mismo tiempo, está también en la base de la construcción misma tanto de ese como del que ella ha leído. Y eso porque El profesor artesano es un curso, y está escrito con lo que podríamos llamar una prosa de profesor. Lo que ha percibido, y se lo agradezco, es algo así como una correspondencia entre lo escrito y la manera de escribirlo. El libro que tan generosamente comenta relata un curso en el que el profesor (que soy y que, de algún modo, se muestra en su trabajo) no enuncia ninguna tesis sobre "qué es eso de ser profesor", no ofrece ideas o tesis acabadas sobre el asunto del curso, sino que se limita a poner la pregunta encima de la mesa, a rodearla de una serie de textos y de películas, y a abrir la conversación. Por tanto, en el libro, "qué es eso de ser profesor" no se dice sino que se problematiza y se muestra (de una determinada manera, la que fue la mía, entre otras muchas maneras posibles). Además, la pregunta que subyace al curso no pretende ser respondida. Se trata, como dice Gláucia, de una "pregunta-dispositivo" en la medida en que fundamenta un ejercicio colectivo de pensamiento del cual "no se sabía exactamente qué es lo que se esperaba".

En ese sentido, y ya desde el principio de su bello texto, Gláucia anticipa lo que será su conclusión: que el trabajo del profesor tiene efectos pero no resultados,

que esos efectos son inciertos e imprevisibles, que ser profesor, como ella dice, consiste en “producir devenires”. Su último párrafo es, en eso, certero: ser profesor es “dar atención al mundo”, crear en las aulas “un tiempo y un espacio en el cual sea posible conducir miradas y producir nuevas formas de mirar”. Unas nuevas formas de mirar que, desde luego, sólo pueden ser nuevas formas de estar atento. Y puesto que Gláucia también destaca el papel sustantivo y no sólo decorativo que tienen en el libro las citas de Peter Handke, esas que lo atraviesan como un hilo invisible, ofreceré aquí lo que el mismo Handke escribió en 1967, con apenas 25 años, en un libro que tenía un título provocativo, Vivo en una torre de marfil, sobre lo que él mismo esperaba de ese oficio de escritor en el que estaba comenzando a iniciarse:

Llegar a ser más atento y volver más atentos a los demás: hacerlos más sensibles, receptivos, exactos, y llegar a serlo yo para que yo y también otros podamos existir de forma más exacta y sensible. (Handke, 1992: 23)

Por eso, siguiendo a Handke, habría que precisar que los devenires que el profesor produce también lo son de sí mismo, que para volver más atentos y más sensibles a los demás debe volverse también él mismo más atento y más sensible. Y eso, la atención, la sensibilidad, la receptividad y la exactitud componen, como dice Handke, formas de existir, maneras de estar en el mundo. Lo que hace un profesor, entonces, es producir devenires orientados a modificar la relación con el mundo (haciéndola, como dice Handke, más atenta, más sensible, más receptiva y más exacta), pero, en el caso del profesor, a la manera escolar, es decir, a través de los ejercicios y del estudio. Y puesto que mi libro no es sólo un libro sobre la figura del profesor sino también, inseparablemente, un libro de un profesor, escrito con mi prosa de profesor y con mis maneras de profesor, lo que se propone no es otra cosa que hacer más atenta, sensible y exacta la relación que sus posibles lectores, en el caso de que sean profesores o de que aspiren a serlo, tengan con su oficio. O, dicho de otro modo, producir una relación más “estudiosa” con su propio oficio.

Sin embargo, aunque se pueda decir que el trabajo de profesor está orientado a producir devenires (y el trabajo del escritor a hacerse más atento él mismo y a hacer más atentos a los demás), esa formulación me parece aún demasiado

abstracta. Si pensamos de un modo un poco más concreto, más material, lo que hace un profesor es dar clase, hacer clase (y lo que hace un escritor es escribir). Por eso el libro empieza con una referencia a ese curso maravilloso de Roland Barthes (2005) en el que, partiendo de la voluntad (o de la fantasía) de escribir una novela, lo que hace no es tanto formular ideas generales sobre cómo debería ser o qué pretendería hacer con esa novela, sino desplegar minuciosamente los quehaceres ínfimos y cotidianos de lo que podría ser el proceso de su escritura entendida como oficio y como artesanía. Lo que Barthes se pregunta es qué hacen los escritores cuando escriben, y lo que va elaborando en su libro son las condiciones materiales de posibilidad y de ejercicio del trabajo diario de escritor: el lugar de trabajo, sus herramientas, la soledad y la compañía, las lecturas, las manías, las costumbres, los usos y los ritmos del tiempo… la materia misma de la que está hecha una vida (y un oficio) de escritor. Desde ese punto de vista, lo que mi libro quiere dar a pensar no es tanto el efecto o los efectos del trabajo de profesor sino la materialidad concreta de sus quehaceres: de qué y cómo está compuesta una vida de profesor.

Por tanto, si es verdad, como dice Gláucia, que los devenires que el profesor produce (al igual que los del escritor) son intangibles e inmateriales, también lo es que su hacer (como el del escritor) es tangible y, desde luego, material. Además, si los efectos de sus trabajos respectivos (los devenires que producen) son, por definición, inacabados e inacabables, lo que ellos hacen concreta y materialmente (preparar clases y dar clases en el caso del profesor, escribir en el caso del escritor) tiene un comienzo y un fin. Hay un momento en el que un libro está terminado y hay un momento también en el que un ejercicio, o una clase, o un curso (como un zapato, un puente o un poema) están terminados y son ya, de alguna manera, cosas acabadas y finitas. El trabajo del zapatero termina cuando se ha convertido en un par de zapatos, el del escritor cuando se ha convertido en un cuento o en un poema, el del arquitecto cuando se ha convertido en un puente. Otra cosa, claro, es que los zapatos, los poemas o los puentes posibiliten actividades, procesos y devenires inacabados, inciertos e imprevisibles. Los sujetos (tanto los profesores como los estudiantes) están siempre en proceso, en construcción, en devenir, como la vida misma, pero una clase, o un curso, o una actividad escolar, no está siempre haciéndose sino que llega un momento en que ya están hechos y en que, de alguna manera, se han cosificado y podemos contemplarlos, hablar de ellos, analizarlos y juzgarlos.

2. Gláucia ha visto también que eso que el libro se propone (producir devenires en sus lectores, hacerlos más atentos a la materialidad concreta de su oficio) requiere tiempo. Insiste en que "es un equívoco pensar una skholé que adopte el tiempo productivo". E insiste también en que el futuro de la escuela depende de que seamos capaces de conservar algo de "su autonomía en relación al uso del tiempo". El lector al que el libro aspira, entonces, debe leer como un escolar, es decir, disponiéndose a entregar su tiempo a cambio de nada: esperando no se sabe qué. Algo parecido a lo que hicieron los que fueron los estudiantes del curso que Gláucia comenta: darse tiempo, mucho tiempo (el curso tenía 30 horas de aula y un número elevado de tiempo dedicado a leer los textos obligatorios y a hacer los ejercicios que se iban proponiendo) sin saber muy bien para qué. Por eso no renuncié a que el libro, como cualquier curso, tenga también momentos aburridos o repetitivos, que esté atravesado de digresiones o que a veces se obsesione con preguntas que resultarán, al final, equivocadas.

Pero además de ser un tiempo no productivo, la skholé (el tiempo libre de la escuela) es un tiempo también relativamente de-sincronizado, relativamente separado de la tiranía de la actualidad. Y algo de eso hay en el libro en tanto que suspende o ignora los vocabularios del presente (esos que hacen del profesor un facilitador del aprendizaje por ejemplo, o un entrenador de competencias, o un gestor emocional) para tratar de conectar a los profesores con una tradición menospreciada y olvidada, con "la tradición de los antiguos maestros que hace mucho tiempo que comparten la experiencia de enseñar algo a alguien". De hecho, la pregunta sobre "qué es eso de ser profesor" que, en el libro, se pone encima de la mesa, es una pregunta formulada de un modo un tanto in-actual, fuera de la retórica habitual de "los desafíos del presente", pero con la esperanza de que sea precisamente esa in-actualidad la que permita poner el presente a distancia para poder, tal vez, pensarlo (y no someterse al modo como se define a sí mismo y, por tanto, al modo como nos define a nosotros en relación a él).

Cada vez estoy más convencido de que pensar, sea eso lo que sea, exige separarse un poco de la manera como cada época se define a sí misma. En ese sentido, el lector al que este libro aspira debe ser un tanto incrédulo, un tanto escéptico, un tanto resistente al modo como se está redefiniendo el oficio de profesor poniéndolo en relación con lo que presuntamente demandan los tiempos que corren (o los que hablan en su nombre).

3. Agradezco mucho que Gláucia traiga a la discusión sobre el oficio ese hermoso cuento de Aníbal Nunes Pires que nos dice que “las manos no están aún del todo muertas” y ese ensayo maravilloso de Henri Focillon que insiste en que “el gesto es pensamiento materializado”. Además, como buena historiadora, sitúa esas reivindicaciones de las manos y de los gestos en relación con la época en que fueron escritas (una época de declive y menosprecio de la artesanía) y, lo que es más importante, los relaciona con el libro clásico de André Leroi-Gourhan sobre el gesto y la palabra. La relación entre las manos y el cerebro o, de un modo más general, entre los modos de hacer y los modos de pensar (y los modos de vivir), me parece fundamental para pensar el oficio de profesor y, en general, cualquier oficio que suponga una relación material con el mundo. Siguiendo ese hilo podríamos decir quizá, un tanto apresuradamente, que las formas como se está redefiniendo el trabajo del profesor no sólo contribuyen a la homogeneización de sus maneras sino también, quizá sobre todo, a la erosión de su pensamiento, al vaciado de su subjetividad (de lo que antes se llamaba “conciencia”) y, en esa lógica, a hacerlo cada vez más idiota, más obediente, más estereotipado, más precario, más intercambiable y más prescindible.

Por otra parte, tanto el cuento de Pires como el elogio de Focillon dejan un regusto melancólico que Gláucia también advierte y toma en consideración. De hecho, durante el curso que el libro relata tuvimos la impresión, más de una vez, que lo que estábamos pensando no era tanto nuestro oficio como nuestra falta de oficio. Pero después de leer a Gláucia creo que ella es más atenta y más precisa que yo cuando dice que lo que ella encuentra “en los textos leídos, en los ejercicios realizados y en la observación de la práctica” es algo así como “los rastros de un oficio”. El oficio sería entonces algo que seguramente hemos perdido pero de lo que podemos encontrar aún algunos rastros, algunos restos, algunas marcas.

Tal vez por eso Gláucia termina esa sección diciendo que mi libro pretende devolver al profesor “algo que ya le es extraño”, algo que ella nombra como “su condición de artesano”. Una condición que, sin duda, el libro reivindica. Pero lo hace, de alguna manera, invitando a que los lectores presten atención, reconozcan y valoren lo que aún hay en ellos (en nosotros) de gestos y de maneras de profesor, de lo que en mi libro llamo “el espíritu artesano”.

Una de las cosas que más me impresionó en ese curso de Barthes con el que se

inicia mi libro (y que he citado ya aquí) es que su elaboración de las condiciones materiales del oficio de escritor se corresponden con una manera de ejercerlo que ya (casi) no se practica. Como si Barthes se preparara para escribir una novela ya imposible de un modo también imposible. En el texto de Barthes, sin duda, hay una nostalgia de otro estado de la literatura (una descripción de lo que las novelas fueron y de lo que los escritores hicieron en otro tiempo), y tal vez en mi libro haya nostalgia de otro estado de la escuela (una descripción de lo que la escuela fue, o pudo haber sido, y de lo que los profesores hicieron, o pudieron haber hecho, en otro tiempo). Además, Barthes no se ocupa de los malos escritores, o de las malas novelas, de los escritores que nunca lo fueron "de verdad", sino que construye su libro con las maneras de los grandes (de Proust y de Flaubert sobre todo), de los que le pueden servir de modelo.

Por mi parte, en mi libro tampoco pretendo hacer una historia o una sociología de los profesores sino que trato de construir una figura modélica (y plural) del profesor artesano que nos pueda servir de inspiración en estos tiempos difíciles. Lo interesante es que Barthes combina, de una forma única, la mirada amorosa y la mirada crítica a la literatura o, dicho de otro modo, la lectura feliz y sin mediaciones del enamorado de los libros y la lectura esforzada y distanciada del crítico de libros. Y eso es lo que yo he querido combinar también, con mejor o peor fortuna: el amor incondicional a una determinada manera de entender el oficio de profesor y la crítica distante y fría a sus difíciles condiciones de posibilidad.

Hay un momento en el que Gláucia se pregunta si "todavía es posible (…) pensar el trabajo del profesor desde la perspectiva del oficio". Y la respuesta, claro, es que por una parte no y por otra parte sí. En alguna parte he llamado a eso el uso crítico de la nostalgia o el carácter productivo de la huella. Por eso no se trata tanto de pensar el oficio desde un antes (artesano) y un después (industrial), sino de desde unos rastros de artesanía que, como las manos de Aníbal Nunes Pires, aún están en nosotros y aún pueden guiarnos, siempre que seamos capaces de atender a ellos y de seguir sus indicaciones.

4. Para terminar, quisiera referirme a la manera como Gláucia presenta a Clarice Lispector como ejemplo de una manera de entender la vocación como una especie de misión a la que se dice que sí; un sí en el que se produce algo así como la "toma de posesión de un destino" que, sin

embargo, no está exento de sufrimiento. Lo que hace Lispector, dice Gláucia, es “disociar vocación de talento”. En mi libro presenté la palabra “vocación” a partir de un texto de María Zambrano, pero sólo me referí a él para subrayar la dificultad de usar esa palabra en estos tiempos. Pero las citas de Clarice que Gláucia destaca me han hecho volver al texto de Zambrano y, en esa relectura, he podido encontrar algunos motivos que puede ser interesante tomar en consideración.

La vocación, dice Zambrano, “es exigente”, pide “entrega y dedicación”, lo que Gláucia llama “perseverancia” y “aprendizaje permanente”, tiene algo de “ofrenda de lo que se hace y de lo que se es”. Pero inmediatamente añade que no tiene por qué tener relación con “el temperamento”, ni con “la estructura psíquica del individuo”, ni con “los gustos, las aptitudes o los talentos”, y que eso puede ser dramático porque, al mismo tiempo, la vocación tiene algo de ineludible y, en ese sentido, puede vivirse como un sacrificio o como una servidumbre. Sin embargo, si el individuo la elude para eludir también lo que tiene de sufrimiento, de incertidumbre y de tarea permanente, entonces “la persona va quedando progresivamente desustanciada”, tiene la sensación de que “ha fallado en su vida”, y eso puede ser aún más fatigoso “que todos los trabajos que el seguir la vocación le hubiese deparado”.

Si llevamos esos razonamientos a nuestro asunto, parece que no siempre son felices las manos y las maneras del profesor vocacional, de ese que siente su profesión como un destino o como una misión que cumplir, y que muchas veces sentirá que su trabajo no le gusta o, lo que es más importante, que no sabe hacerlo bien, que no está a la altura de lo que le exige. De ahí que el oficio, entendido vocacionalmente, no esté exento de una incertidumbre permanente acerca de si se está haciendo bien, así como de una exigencia constante y no siempre placentera de mejoramiento y de superación. Algo que estaría relacionado, me parece, con la idea de que nunca se sabe con exactitud “qué es ser profesor” y con la idea de que “hacer de profesor” no es una ocupación cualquiera.

No sé si eso se correspondería con lo que Gláucia llama el carácter “aurático” o “sagrado” de las profesiones vocacionales, pero sí tiene que ver, me parece, con una concepción elevada y nunca garantizada del oficio, con una cierta obsesión perfeccionista, con una insatisfacción permanente, con una preocupación que no tiene fin por el sentido de lo que se es y de lo que se hace o, como también dice Gláucia, con una llamada “al estudio y a la mejora” que nunca termina. Como si

para un profesor fuera imposible sentirse satisfecho y, sobre todo, sentirse satisfecho a priori, por el simple hecho de confiar anticipadamente en las capacidades o habilidades que ya tiene, en lo que ya sabe hacer. Del mismo modo que una escritora como Clarice nunca puede decir que ya sabe escribir porque eso, el saber escribir, es algo que está en juego cada vez que se escribe, un profesor o una profesora nunca puede decir que es un buen profesor, que ya sabe hacer de profesor, porque eso, el ser profesor y el hacer de profesor, es algo que hay que probar cada vez, y cada vez de nuevo, cada vez que se entra en una sala de aula. Además, casi todos los profesores y profesoras con los que converso en el libro se preguntan, una y otra vez, por el sentido de lo que hacen, como si ese sentido nunca pudiera estar dado de antemano. En ese sentido, creo que Gláucia da en el clavo cuando usa esa expresión de “valer la pena”. Las manos del profesor no siempre son felices, sus maneras no siempre están a la altura, pero tiene que sentir, eso sí, que eso de lo que se ocupan y se preocupan “vale la pena”.

Sin embargo, a diferencia de Clarice Lispector o de María Zambrano, yo no puedo separar el ejercicio del oficio de profesor (como el cumplimiento de cualquier vocación o la entrega a cualquier actividad de esas que valen la pena) de una cierta forma de felicidad y de alegría (no exentas de esfuerzos, dificultades y sufrimientos). También hablando de su oficio (que entiende como una tarea y una responsabilidad), Handke dice que:

Sin la escritura diaria, lejos de la escritura, sólo hay infelicidad para nosotros. Reafirmémonos los unos a los otros, escribientes y lectores, los lectores mediante la expectativa y la confianza, los escritores a través de la exaltación y el afecto. (2017b: 156)

A lo que yo podría responder, como un eco, diciendo que lejos de la sala de aula me siento infeliz y que necesito reafirmar mi vocación cada día mediante mi exaltación y mi afecto y, desde luego, a través de la expectativa y la confianza de mis estudiantes. Sabiendo, claro, que esa felicidad y esa reafirmación no son fáciles, no se dan sin esfuerzo, y no están garantizadas de una vez para siempre. Y que esa expectativa y esa confianza hay que ganárselas (o merecerlas) todos los días. Uno se hace profesor (con la exaltación y el afecto), pero son también

los otros, los estudiantes, los que le hacen profesor (con la expectativa y la confianza).

Referencias bibliográficas

Barthes

, R. (2005) La preparación de la novela. Notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1978-1979 y 1979-1980. Buenos Aires, Siglo XXI editores.

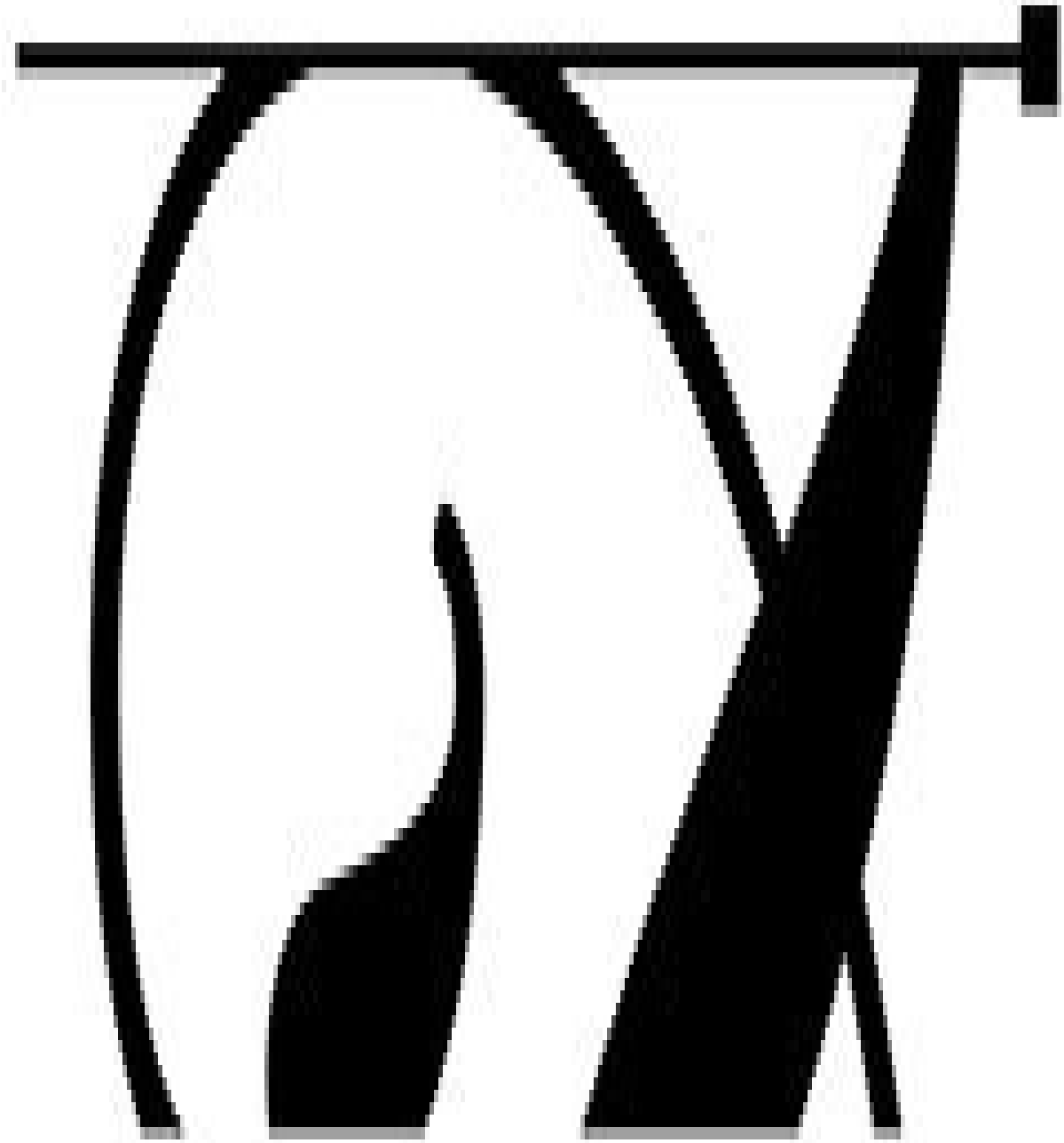
Handke

, P. (1992) J’habite une tour d’ivoire. Paris. Christian Bourgois.

Handke

, P. (2017) Una vez más para Tucídides. Barcelona. Tresmolins.

Capítulo 5



Tristezas de aula

Ana María H. Preve y Jorge Larrosa

I

Hacer que alguien se dé cuenta de algo.

Notas reflexivas

[44]

Ana Maria H. Preve

La segunda parte de Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor se titula “Elogios y Elegías” y se refiere “a un itinerario de estudio (un ejercicio) que conduce a un elogio muy personal del aula como un lugar de lectura, de escritura, de conversación y de pensamiento (como lugar de estudio) justo en el momento en que todo eso está desapareciendo” (Larrosa, 2019: 32). Lo que presento a continuación son mis notas (reflexivas) sobre ese texto.

1. Hace algún tiempo vengo avisando a mis amigos de mi decisión de hacer “pocas cosas” para poder estudiar y practicar, académicamente, temas que pudieran mantenerme enfocada en un centro de interés: la investigación en la producción de talleres temáticos y en el acompañamiento de tales procesos. Esa decisión impacta en la aceptación de las invitaciones que me

llegan y que implican hacer otros movimientos. Tu invitación, Jorge, implicaba uno de esos movimientos que, yo pensaba, iría a apartarme de mi centro de interés. Había decidido permanecer más cerca de los estudiantes que oriento, de algunas lecturas y autores, y de los compañeros de trabajo, para evitar esos alejamientos que, sé, tienden a desenfocar mi atención. Cerca de algunos amigos he hecho pequeños movimientos para presentar algunas ideas construidas alrededor de ese centro de interés. Esas ideas son las que nos sostienen en el mundo, y constituyen nuestra posibilidad de habitarlo, impidiendo que él se deshaga y nos deshaga. Recuerdo aquí una frase de David Lapoujade del libro As existências mínimas: "existimos por las cosas que nos sostienen, así como sostenemos las cosas que existen a través de nosotros, en una edificación o en una instauración mutua" (2017: 99). Estoy aquí por haber aceptado tu invitación y, sin que yo tuviera una clara percepción de lo que iba a pasar, le dio plenitud a un sostener, haciendo que me diera cuenta de algo. Esta presentación es también un darse cuenta de algo mientras se realiza aquello a lo que tu invitación me convocó.

Para comenzar, me gustaría felicitar a las profesoras Karen Rechia y Caroline Cubas, amigas queridas que sostuvieron y sostienen lo que estuvimos haciendo en estos tres días que pasamos juntos en el seminario de Florianópolis. Detrás de ellas seguramente hay muchas otras manos, pero sin las manos de ambas no hubiéramos podido ocupar el lugar que tu invitación posibilitaba. Sin las manos que tramaron todo esto, el evento no hubiera tenido existencia. Y sin dudas esas manos trabajaron felices. Preparar un evento como este amplía el sentido del oficio. Jorge, si como tú nos dices en El profesor artesano lo que vemos cada vez más son manos vacías con gestos vanos, en la preparación de este evento estas manos llenas portaron gestos de firme iniciativa para armar el suelo sobre el cual pudimos pensar colectivamente el oficio de profesor[45].

Mi reacción inmediata, durante y después de la lectura del texto que me entregaron para leer y comentar fue observar las aulas, la escuela, la universidad y sentir un cierto disgusto. Pero, ¿cómo podía tener esa sensación si el libro trata, en la parte que leí, de un elogio al aula como lugar de estudio? Aún así, una atmósfera de disgusto me invadió, porque toda esa conversación sobre el aula como lugar de estudio sucede dentro de un movimiento en que el aula misma parece que está en vías de desaparecer. Tal es la situación de descuido en que se encuentra la escuela brasileña. Y esa desaparición tiene que ver con el fin de algo que nos sostiene en el mundo; no hay cómo ejercer el oficio de profesor,

de acuerdo con tu propuesta, fuera de los contornos del aula. Como tú dices (Larrosa, 2019: 215):

(…) el aula no es un lugar de producción, no es una fábrica, pero podría ser una orla desactivada de la fábrica. En el aula el pasado no pesa, el futuro no está anticipado y el único tiempo que cuenta es el presente, es decir, el momento en que algo se presenta, se hace presente o se trae a la presencia.

Tratar el aula como el lugar (un espacio que se crea de forma independiente a la materialidad escolar) y el tiempo en que se trae algo a la presencia. Independientemente del lugar material, es posible entonces pensar que, en el encuentro entre profesor y alumno, lo que puede estar en foco es la posibilidad de la presentación de algo que un profesor admira en el mundo y que invita a que el alumno admire también. Lo que importa son las cosas que un profesor escoge para presentar y que "valen la pena" (Idem: 337). En ese sentido, en la sección "Deberes de Profesor", Morey dice:

(…) firmé mi jubilación porque en el espacio que diseñaba la barbarie que viene ya no parecía haber ocasión para cumplir debidamente con lo que siempre he entendido que era mi deber: enseñar. (…) Cuando se cambia el hábitat, se cambian los hábitos, las maneras. Y nuestro cambio de maneras en el mundo universitario a raíz de su conversión al credo empresarial ha sido en consecuencia pasmoso.

(Morey apud Larrosa, 2019: 99-100)

Comienzo así, en esta atmósfera, porque siento tristeza al ver lo que sucede en las aulas escolares. Es como si hubiera quedado muy poco: todo está ocupado por deberes, obligaciones y derechos; y las políticas educativas actuales ya indican de antemano lo que debe ser presentado por un profesor. En el exceso de prescripciones sobre lo que debe hacer un profesor, lo que debe ser un currículo, lo que debe hacer la escuela, el aula acaba funcionando como un lugar de gestión

de las vidas a través de la inmovilización de los alumnos. Aprender pautas prescriptas en la inmovilidad corporal y, por extensión, del pensamiento. Mi tristeza procede de lo que he visto como profesora de prácticas docentes y de lo que escucho a amigos profesores cuando me dicen que trabajar una idea en el aula es algo que ya no sucede. La sensación nítida y muy concreta es que no quedan en nuestras vidas de profesoras lugares y tiempos para el estudio (algo que es tan contagioso en tu libro). No queda tampoco a quién destinar nuestro estudio. Hay dos planos que se cruzan y que se desprenden de la lectura de tu libro: uno es la fascinación con la que hablas, una fascinación que posibilita y retoma algo de lo artesanal en el oficio, que pone al profesor en un movimiento de creación mientras estudia; el otro son las condiciones reales de posibilidad para la realización en el aula de una planificación de estudios y para la existencia misma del profesor como alguien que prepara (aulas) y se prepara (a sí mismo) para el ejercicio de su oficio.

Siento tristeza también al mirar las aulas y no encontrar algo fértil, nuevo, agitador del mundo y de nuestros mundos a través del estudio del profesor. De no encontrar allí la energía de alguna novedad, la energía de alguien que estudió. Esto no se debe a que el profesor sea incapaz, sino a la configuración de un modelo que se esmera en reformular prescripciones, políticas, leyes y bases curriculares comunes y obligatorias. Todo esto sin antes pensar que esas aulas podrían ser otras y, siguiendo tus palabras, hasta podrían ser “partes desactivadas de las fábricas” (Larrosa, 2019: 215). Estoy repitiendo una letanía: el aula (como lugar de estudio) desapareció. Trabajo con formación de profesores y, en cada formación, cada vez que ejerzo mi oficio con los alumnos, intento crear un interés por el estudio en esas aulas casi desactivadas de nuestras escuelas. La lectura de tu libro, que por momentos me deja triste, no me paraliza, sino que me coloca en la posición de profesora constructora de aulas (en cualquier lugar) para el ejercicio de mi oficio. Tú, Jorge, te refieres a algo muy antiguo en nuestro oficio: la dedicación al estudio. Desde que entramos en el oficio, es la ejercitación en modos de estudio la que nos hace y nos mantiene profesores. Es como si nos dijeras con eso que no se trata de la apropiación y el uso de novedades pedagógicas (con todas las innovaciones tecnológicas y metodológicas que las acompañan), sino de retomar el aula como lugar de lectura, de escritura, de conversaciones y de pensamiento.

La sensación es que, tanto en la escuela como en la universidad, somos testigos de algo parecido a lo que viene sucediendo con la tierra en los sistemas de uso del suelo para el monocultivo. La tierra está, en estos casos, desgastada por el

uso excesivo, abusivo y un tanto descuidado de pesticidas e insumos agrícolas, por el uso de innovaciones tecnológicas para la agricultura. La escuela, esa otra especie de tierra, estaría también desgastada, intoxicada, por los sistemas de innovación. En el libro lo que llama la atención es tu interés en mostrar detalladamente tus propias maneras, aún cuando estas parecen ser vistas como anacrónicas, obsoletas o incluso anticuadas. Un modo de cultivo de la tierra hecho todavía con las manos. Esa noción tiene fuerza en el texto porque tú la presentas como tu manera en tu propio hacer-de-profesor con tus manos.

De pronto, con esa tristeza, se me aparece esa serie de exigencias que aniquila los procesos educativos transformando todo y a todos en algo plano, planificado, destituido de las espesuras que singularizan los quehaceres del oficio de profesor; que entristecen el día a día de los lugares nominalmente destinados al estudio pero en los que de estudio poco se habla, poco se sabe y poco se hace.

No pude leer tu libro sin encontrar allí lo que vivo en las prácticas pedagógicas en las escuelas en las que trabajo con mis alumnos, o en los proyectos de extensión que me llevan a la escuela básica con cierta frecuencia. No pude leer tu libro sin escuchar a amigos profesores de escuela primaria diciendo que ya no se puede hacer mucho en esa tierra arrasada, en ese suelo desgastado. Ellos me cuentan también sobre las exigencias, procedentes de todos lados, para aplicar contenidos curriculares provenientes exclusivamente de los libros didácticos, esos en cuya producción, compra y evaluación Brasil invierte tanto dinero. Ya sé lo que voy a escuchar aquí: “pero Ana, en algunos lugares ese es el único material al que los alumnos tienen acceso” – Sí, lo sé. El problema es que, al ser el único material, se transforma en lo único que vincula la vida de los alumnos y de los profesores en las condiciones educativas que conozco. ¿Bibliotecas? ¿Cuáles? ¿Las escolares? Si hiciéramos un paseo por una escuela[46] para visitar lo que se denomina “biblioteca escolar”, notaremos cuáles son los libros que predominan y sabremos que no hay inversión en esos espacios. La mayoría de las veces, ni siquiera existe la contratación de un bibliotecario. Así, el libro didáctico se transforma fácilmente en uno de esos materiales que dosifica, que marca, que controla la distribución de contenidos, que da ritmo a un aprendizaje entendido como simple comunicación de contenidos. Y con eso se empobrece el estudio (¿estudio?) en la escuela.

En la universidad, cuando proponemos como ejercicio la elaboración de clases de geografía (en mi caso) en las materias preparatorias para las prácticas, observo hacia dónde corren los alumnos cuando entran en el proceso de

preparación de esas clases: se dirigen, antes que nada, a los libros didácticos.

Y nosotros profesores somos parte de eso, de esa preparación para el consumo de lo que ya está listo, de lo que está ya dado al pensamiento y al pensar. Al proponerles a mis alumnos un ejercicio de elaboración de clases les digo: “elijan un tema geográfico y preparen una buena clase, la mejor que sean capaces de preparar”. ¿Hacia dónde corren mis alumnos? Triste sorpresa: la fuerza del hábito los encamina siempre al encuentro con lo mismo, pues la preparación de una buena clase muchas veces comienza y termina en el libro didáctico. Y eso que yo no llevo ese tipo de libros para el aula ni los pido. Dejo, en un primer momento, el camino libre para los estudios sobre el tema geográfico escogido. Siempre pido que hagan la cartografía de sus propios estudios, que me muestren qué libros, qué películas, qué textos fueron utilizados en la preparación de esas clases. Reconozco que tal vez yo no haya sabido formular bien la propuesta de ejercicio. ¿Cómo hacer para que un profesor en formación, que llega a la universidad habituado a ese modo de hacer las cosas, estudie? Alumnos de las escuelas y profesores en formación “estudiando” las mismas cosas, leyendo la que es considerada una de las “literaturas” más vendidas en Brasil. No te equivoques: no me opongo a los libros didácticos. Sólo estoy mostrando la fuerza de un hábito y de una cierta noción de “estudio” (o de no-estudio), eso que debería ser tan caro al oficio del profesor, y que va atravesando su formación de un modo degradado, y que se va repitiendo.

De ninguna manera esto que presento (y que comprendí en la lectura de tu libro) es paralizante para mí. He puesto cierta atención sobre esto y he propuesto los ejercicios de otro modo, intentando hacer aparecer en la formación de profesores otros libros que no son los propios de su formación específica. Aquellos libros o aquellas películas que podrían ser parte de una tarea de inventar para sí una biblioteca y una filmoteca, pero que, en este escenario vaciado (tierra devastada), poco funcionan.

Como dije antes, el trabajo de la formación pasa por construir aulas (casas de estudio) en cualquier lugar, para que el estudio se dé. Qué bueno es cuando encontramos un profesor que, en sus clases, nos lleva lejos. Es como si viajáramos sin salir del lugar. ¿Pero cómo podría un profesor, en el ejercicio de su oficio, llevar a un alumno tan lejos si en su propio estudio no existe el contacto con la lejanía? “Lejos” se refiere aquí a lo que no está dado en los contenidos programados, lo que tiene que ver con esas otras selecciones que un profesor realiza para presentarle algo a alguien, para hacer que alguien se dé

cuenta de algo. Me refiero aquí tanto a los desplazamientos en el plano extensivo del territorio como a los desplazamientos intensivos, a aquellos que acontecen en el mismo lugar, con algunos materiales sobre la mesa, mientras se estudia.

Estudiar (idea clave en tu obra) parece ser algo anticuado. Estuve, en los últimos días, en el último mes, dando vueltas alrededor de un centro. Entré en una especie de burbuja. La burbuja del estudio de tu libro. A partir de ese estudio realicé variados desplazamientos por otros materiales y por nuevas sensaciones. Sí, creé una burbuja, esa que el estudiante necesita para proseguir sus estudios, es decir, silencié los ruidos más fuertes del exterior (que me distraían) para poder oír todo el sonido del encuentro con tu material en mi burbuja de silencio y de estudio. El gesto de anotar es el de dar contorno a ese lugar de estudio, modulando los sonidos producidos por lo que estudiamos. En esta cúpula, en este claro, en el silenciamiento del ruido del mundo, nos quedamos con los pequeños sonidos del buen texto.

Ese tiempo que pasé estudiando tu libro me moví sólo lo necesario para no ahuyentar mis devenires. Cada día fui entrando más en tu trabajo, dedicándome a seguir tus pasos. Sin saberlo estaba haciendo tus ejercicios. Recordé mucho un fragmento de Roland Barthes, de su libro Aula, que transcribo:

Desearía pues que la palabra y la escucha que aquí se trazarán fueran semejantes a los vaivenes de un niño que juega en torno de su madre, que se aleja y luego retorna hacia ella para entregarle un guijarro, una hebra de lana, dibujando de tal suerte en torno de un centro apacible toda un área de juego dentro de la cual el guijarro, la lana, importan finalmente menos que el don lleno de celo que ofrenda”. (2007: 14)

No fui muy lejos en mis desplazamientos intensivos. Me mantuve en el centro calmo y mis idas y vueltas fueron para tomar algunas notas para, quién sabe, traerte aquí, “llena de celo”, algunas piedritas y guijarros. Todas las notas y anotaciones de mi estudio componen el conjunto del camino.

Fue muy interesante pensar que las anotaciones que hice en tu libro eran como las piedritas que Hansel (del cuento Hansel y Gretel) tiraba al suelo marcando el camino que le permitiría volver del bosque. Es muy fácil perderse en la

complejidad de un bosque, muy fácil perderse en complejidad de un libro con tantas referencias. Preferí asegurarme la posibilidad de un retorno por esas piedras que son mis anotaciones en las páginas de tu libro. Las piedritas que orientan la vuelta de Hansel y Gretel son, en el estudio, lo que nos asegura darle un contorno a lo que se estudia, un retorno a la obra. Fue así que recorrí tu libro, marcando la manera de volver para casa que yo inventaba (la casa que inventamos es uno de los sentidos posibles de lectura que una obra hace comprender). Un libro es un desconocido que recorremos y, en mi caso, importa marcarlo a medida que me provoca ciertos desplazamientos para poder pensar mi oficio.

Vuelvo ahora a la historia de una profesora amiga que ejerce sus 30 horas de trabajo en una escuela y que también trabaja en otros lugares. “Qué fuerzas tengo como profesora”, me decía hablando sólo de uno de sus grupos compuesto por alumnos con diversos niveles de madurez, y algunos de ellos bien especiales, que la miran sin saber dónde están ni si están. Y ella no tiene el tiempo que le gustaría para dedicarles. El tiempo del que dispone es para desempeñar una rutina que comienza cuando toma asistencia y que se prolonga en los pedidos de atención. Lo que resta del tiempo es para enseñar algo del libro didáctico usando el pizarrón. Pues, sólo así, decía, “consigo algún silencio”. Lloraba y me preguntaba: “¿Qué es eso Ana? ¿Qué es lo que quedó para hacer con estos alumnos y conmigo? Esto no tiene nada que ver con lo que estudié y estudio”. Ella es una de esas profesoras que conoce el oficio y que llora porque sabe que el oficio pide más y otra cosa que resultados inmediatos que respondan a los números escolares. Sin embargo, es eso lo que está viviendo en la escuela. Mi amiga es de esas a las que, siguiendo tu metáfora, les gustaría construir una represa (un dique) contra el Pacífico, sabiendo muy bien de la presencia de los cangrejos color del barro y de su fuerza para destruirlos[47]. En sus palabras, cuando habla de su oficio de profesora, puedo percibir las fuerzas que aún tenemos para levantar diques para que el mundo no se deshaga. Frágiles diques, sin duda, pero es esa la fuerza que tenemos para levantar otro tiempo y otro espacio en el tiempo y en el espacio escolares. El hecho de que hayamos estado juntos unos días en este seminario, concentrados en estos temas, ya es el comienzo de la construcción de un dique o un deseo infatigable de recomenzar.

No podía dejar de mencionar lo que me surgió mientras leía tu libro, porque no tengo cómo viajar con alguien sin hacer mi propio viaje. Hay libros que sólo se leen y otros con los que se construyen cosas mientras se lee. Este libro fue un detonador de algo que necesitaba recomenzar en mí. Leí, sumergida en todo eso,

en una soledad creadora contigo, en una especie de enclaustramiento tan fuerte que no pude dejar de establecer relaciones conmigo misma. Una experiencia de lectura que produce una relación con uno mismo, una experiencia de sí. El trajín diario me había hecho olvidar algo de eso, pero a medida que fui entrando en el ejercicio que me habías propuesto, se produjo en mí un distanciamiento de las demandas cotidianas.

Creé un espacio y un tiempo para mí dentro de todo eso que los profesores y profesoras conocemos muy bien. Son necesarias muchas renuncias y fuerzas para abrir un campo de estudio, como tú dices en el capítulo “Refugios y refugiados”. Este es, además, uno de los pasajes que más me afectó, tal vez porque lo vivo en la lectura y en el modo de producir mi trabajo de investigación. De alguna forma, aunque con otro nombre, siempre traté con enclaves, madrigueras, asilos, limbos, sagreras, cuando estudié los espacios intensivos en los lugares de encarcelamiento.

Hace algunos días que no aparezco en la facultad porque estaba y estoy estudiando. No lo consideré como una falta al trabajo, sino como una de las cosas necesarias para continuar mi oficio “con amor y con un poco de saber, un poco de sabiduría y el máximo de sabor” (Barthes, 2007: 45). Me tomé en serio la preparación, la lectura, el distanciamiento y el deseo de abrir otros libros y hacer más anotaciones. La mesa de mi cocina es la cartografía de esa preparación. Sin los cuadernos de anotaciones no podría haber dicho nada de lo que tengo para compartir aquí.

Sé que a ti te gustan las cosas subrayadas y lo que pensamos a partir de ellas. A esta altura del estudio, me vino a la memoria algo de Bruce Chatwin, del libro O rastro dos cantos (1996), dado que él le da el máximo valor a los cuadernos de notas y, si pudiera, encomendaría cien de ellos, porque cien durarían una vida. Me acordé de él porque me sentí dependiente de esa cosa llamada “cuaderno de notas” que algunos juzgan anticuada. Chatwin (1996: 223) dice, en ese libro, refiriéndose a sus cuadernos, que “perder un pasaporte era la menor de las preocupaciones: perder un cuaderno de notas era una catástrofe”.

Tú hiciste que me diera cuenta de algo! ¿No es esa la única posibilidad de educar? Eso está destinado a los que aman el oficio, ¿no es así?

2. Me gustaría que hablaras de nuevo (que repitieras una vez más) sobre ese amor al oficio, porque puede estar muy cerca de eso que en educación suele llamarse afectividad.

Quería también que retomaras el sentido de la vocación, eso que exploras en El profesor artesano a partir de María Zambrano[48]. Porque una cierta sordera universitaria hace con que algunos universitarios, sin estudiar lo que tú dices, afirmen por ahí que cuando hablas de vocación estás hablando de "don", que se nace con un "don" para ser profesor. Me gustaría escucharte hablar un poco más sobre la vocación y el amor, que son partes del oficio. Querría también que tomaras como tierra para estas cuestiones la cita que usas de Peter Handke y que leo aquí: "Única posibilidad de educar: hacer que alguien se dé cuenta de algo; más a menudo por la tristeza; menos por la alegría; menos por la cólera" (Handke apud Larrosa, 2019: 32). Hacer que alguien se dé cuenta de algo fue para mí el paisaje más bonito que avisté en estos últimos días y que se encuentra junto a aquellos paisajes por los que guardo especial cariño y atención.

Después de la jornada del seminario en que presenté estas notas, si alguien me hubiera preguntado, apenas terminó, cómo te fue, no hubiera podido decir mucho. Pero seguramente hubiera sostenido: "no sé todavía lo que encontré, pero estoy muy cansada del ejercicio". Después de una larga caminata, abro al final la mochila para mirar demoradamente lo que recogí y recordar el camino. Siento el cuerpo cansado por el ejercicio. A fin de cuentas, fueron algunos días, casi un mes en el camino. Abro entonces el texto con mis notas para encontrar lo que recogí y para reencontrarme allí. Me siento un poco perdida, principalmente por el cansancio que me provocó la larga caminata y por la cantidad de paisajes nuevos. Cada paisaje trae un recuerdo; algunos me remiten a lo desconocido. La primera cita directa que tú presentas en esta parte del libro es de Italo Calvino y esto fue lo primero que subrayé:

El infierno de los vivos no es algo que será; hay uno, es aquél que existe ya aquí, el infierno que habitamos todos los días, que formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él a punto de no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar, y darle espacio. (Calvino apud Larrosa, 2019: 31)

La famosa cita es el estribillo del itinerario que haces en la segunda parte del libro. Vuelves a ella una y otra vez como haciendo recordar al lector que no está allí por casualidad. Esta cita resuena especialmente en tu texto. Me parece que la repites para señalar el lugar del oficio. Como los mitos aborígenes australianos que hablan de los seres totémicos que atravesaron el continente australiano en el "Tiempo del sueño" cantando todo que veían, dando así existencia al mundo a través del canto (Chatwin, 1996). ¿Cantas el oficio dándole existencia con ese pasaje de Calvino? Es bonito pensar en esa idea como un canto marcando un territorio, dándole existencia. Me hace pensar la formación como nuestra intención declarada de erguir aulas (casas de estudio) en el infierno y hacerlas durar en el tiempo y espacio del presente: "en el momento en que algo se presenta, se hace presente o se trae a la presencia".

Referencias bibliográficas

Barthes

, R. (2007) Aula. São Paulo. Cultrix. Trad. esp. El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de Semiología Literaria. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.

Chatwin

, B. (1996) O rastro dos cantos. São Paulo. Companhia das Letras. Trad. esp. Los trazos de la canción. Barcelona: Península, 2015.

Lapoujade

, D. (2017) As existências mínimas. São Paulo. N-1 edições. Pág. 99. Hay traducción al español como Las existencias menores. Buenos Aires. Cactus, 2018.

Larrosa

, J. (2018) Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte. Autêntica.

Larrosa

, J. (2019) Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor. Barcelona. Candaya. Hay edición argentina en Buenos Aires. Noveduc.

Larrosa

, J. (2020) El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio. Barcelona. Laertes. Hay edición argentina en Buenos Aires. Noveduc.

II

La desaparición de los caminos.

Sobre las reflexiones de Ana Maria H. Preve

Jorge Larrosa.

No, no era el tormento; era el trabajo.

Peter Handke.

Dado que tu texto trata de elaborar un cierto estado de ánimo que se expresa en las palabras “tristeza”, “disgusto” o “parálisis” y que tiene que ver, como tú bien dices, con una cierta sensación de “tierra devastada” tanto en relación a la sala de aula como a la biblioteca (esos espacios en cuya relación se sitúa el estudio), voy a responderte con una historia compuesta con materiales tomados de mis últimas lecturas de Peter Handke,

ese escritor con el que encabecé todos los capítulos de mi libro y con el que he querido expresar el tono anímico que le subyace o que me hubiera gustado que le subyaciera. Como si mi respuesta fuera una más de las muchas divagaciones por la literatura que contiene ese libro sobre el oficio de profesor que tan generosamente has leído y que tan bellamente has puesto en relación con tu propia experiencia (con tu propio sentir) en el ejercicio cotidiano de nuestro oficio en estos tiempos, podríamos decir, de indigencia.

1. Hace algunas semanas leí por primera vez Una vez más para Tucídides (Handke, 2017), un libro compuesto por brevísimas imágenes de paz y de conciliación construidas a partir de observaciones de acontecimientos insignificantes (la nieve, el relámpago, las palomas, el baile de una mariposa sobre una pared, el trabajo de cargar un barco, los sombreros de la gente, las luciérnagas, una montaña que cocina nubes). Con esas miniaturas en prosa, Handke trata de elaborar algo así como una forma de conexión, o de vinculación, con el mundo, de la que se pueda derivar algo así como una forma de vida, como una forma noble y verdadera (justa, bella y buena) de “estar ahí”.

Como casi siempre en el caso de Handke, se trata de darse cuenta de algo a través del esfuerzo de una descripción cuidadosa y afirmativa en la que alguna forma de belleza pueda ser traída a la presencia y, por tanto, monumentalizada y transmitida. Como dice en un fragmento de un libro escrito casi en la misma época: “vosotros nunca habéis hecho más que interpretar y cambiar el mundo: pero lo importante es describirlo” (Handke, 1991: 182). El último texto del libro para Tucídides se titula “Epopeya de la desaparición de los caminos u Otra lección de la Sainte-

Victoire”, y consiste en el relato de un paseo por esa montaña, tantas veces pintada por Cézanne, que Handke hizo poco después del terrible incendio de

1989. Tras haber pasado, lentamente, como lector, por la descripción minuciosa de la devastación producida por el fuego, la lectura de los últimos párrafos me hizo derramar unas lágrimas (y ya sabes que no soy dado a sentimentalismos y que no suelo llorar cuando leo):

Para el que atravesaba toda esa destrucción a pasos erráticos, tropezando, a veces hasta tambaleándose mareado, se hizo evidente entonces que con el incendio de la Saint-Victoire había perdido un camino. Camino: hasta entonces la única cosa duradera para él; la única fiable para ser repetida, y la que en la repetición ofrecía una forma cada vez nueva de un conocimiento desde siempre existente, pero que quedaba olvidado si no se lo recorría. Al mismo tiempo se daba cuenta de que en los últimos años había ido perdiendo todos los demás caminos que le eran propios (…). Lo extraño era que comprender aquello no sólo iba acompañado de decepción (también consigo mismo), de rabia (también de sí mismo) y de miedo (ante la inexorabilidad, la no continuidad), sino de un suplemento de conformidad. ¿Conformidad? ¿Resignación? Y otro suplemento: andando por sus caminos a solas, siempre había proyectado pasearlos en pareja algún día futuro. ¿Futuro? Terminar con una pregunta. (Handke, 2017: 113-115)

La tierra destruida hace que perdamos los caminos que nos son propios. Pero fíjate que el camino, para Handke, es el lugar (y el procedimiento) de una especie de conocimiento duradero y a la vez repetible, la posibilidad de darse cuenta de lo que siempre ha estado ahí y que, sin embargo, tiene que ser recorrido y actualizado una y otra vez para no olvidarlo. Se trata, por tanto, de un conocimiento duradero y a la vez frágil que sólo se puede mantener caminando. Además, puesto que el camino le ofrece un deseo de comunidad (de recorrerlo algún día con otras personas amadas) y una proyección hacia el futuro, la desaparición de los caminos significa también la pérdida de la comunidad y la pérdida del futuro o, al menos, la conciencia de que tanto la comunidad como el futuro se nos han hecho problemáticos, que no están ya dados sino que se nos han convertido en pregunta, y en una pregunta difícil.

Desde ese punto de vista, y resonando con la frase de Lapoujade que tan bellamente traes, los caminos son algo que sostenemos y que a la vez nos sostienen, eso que habitamos impidiendo, como tú dices, que se deshagan y que

nos deshagamos. La desaparición de los caminos sería, para Handke, la desaparición de lo que sustenta su modo de existencia en el mundo, es decir, un anuncio de su propia desaparición como escritor. Pero si el ser escritor es, para Handke, su forma de ser humano, el ejercicio cotidiano de una forma de humanidad específicamente suya, su imposibilidad como caminante-escritor es, simple y llanamente, su imposibilidad como ser humano a secas. Y por eso siente, dice, decepción, rabia, miedo; un suplemento de conformidad y de resignación; y otro suplemento de desconfianza en el futuro.

Permíteme pues relacionar tu estado de ánimo como profesora con algo así como con la sensación de haber perdido el camino del estudio, o de estar perdiéndolo, o de no poder ya encontrarlo. Con la sensación también de ya no saber cómo hacer para que ese camino de estudio que tú buscas, o añoras, pueda ser compartido (pueda ser de alguna manera trasmisible). Y con la sensación, por último, de que ese camino compartido (ya casi imposible) pueda proyectarse hacia el futuro o, como también dice Handke, pueda ofrecer una cierta continuidad entre el pasado y el porvenir. De hecho, los caminos que transitamos, en soledad o en compañía, también los del estudio, son otros los que los han abierto, se han ido consolidando con los pasos de todos los que los han recorrido antes que nosotros y, en eso nos gustaría poder confiar, seguirán estando ahí, dispuestos y disponibles, cuando nosotros ya no podamos o ya no sepamos caminarlos.

Fíjate que esa cita que da título a tu texto, esa en la que Handke dice que enseñar es hacer que alguien “se dé cuenta de algo”, tiene un eco en otra que dice que cuando uno enseña tiene que ser como si, sorprendido, “él mismo se acabase de enterar de eso que enseña”. Y esa última cita, en El profesor artesano, está en una sección que se titula “Comenzar/repetir un curso”, atravesada toda ella por la idea de que un curso es un camino de estudio que el profesor propone (que el profesor, de algún modo, ya ha caminado) y que hay que recorrer otra vez, con los estudiantes, en un vaivén entre la biblioteca, la sala de aula y el mundo (ese pedazo de mundo del que tú te ocupas y te preocupas); detenida y atentamente; en soledad y a la vez con otros y en presencia de otros; leyendo, escribiendo, pensando y conversando; buscando un conocimiento que ya está ahí pero que, al mismo tiempo, hay que aprenderlo cada vez de nuevo.

Si he leído bien tus notas reflexivas, lo que los profesores han perdido no sólo es el camino del estudio, de su propio estudio (el lugar, el tiempo y los procedimientos que los hacían estudiosos), sino también, y sobre todo, el camino

en el que destinar, compartir o trasmitir su estudio. El estudio del profesor es difícil, cada vez más difícil, pero la posibilidad de que ese estudio esté, de alguna manera, destinado, dirigido y orientado a otros (a esos a los que se quiere también poner en camino, convirtiéndolos en estudiantes), esa es ya casi imposible. Y si es verdad, como parece sugerirte mi libro, que ser profesor es estudiar con los estudiantes y para los estudiantes, lo que estaría en juego en tu tristeza, en tu disgusto y en tu parálisis es, nada más y nada menos, que la posibilidad misma de ser profesora, o de continuar siéndolo. La tierra (la sala de aula, la biblioteca, pero también el mundo como objeto de atención, de cuidado, de preocupación y de maravilla) ha sido devastada y los caminos que eran los nuestros han desaparecido inexorablemente. ¿Inexorablemente? Pero permíteme seguir contándote mi aventura de estos últimos días con algunos libros de Peter Handke.

2. Si ese párrafo me hizo llorar es porque me hizo recordar uno de mis libros favoritos de Handke, La doctrina del Saint-Victoire (1985), en el que cuenta un viaje iniciático por la misma montaña hecho diez años antes, en 1979. Así que, preso yo también de la tristeza (y tal vez del conformismo y la resignación) por la desaparición de los caminos, decidí releerlo en el tren, en un viaje a Madrid en el que iba a encontrarme con Fernando Bárcena y con Jan Masschelein, ambos muy presentes en este libro. Y descubrí, o redescubrí, algunas de las lecciones que los caminos del Saint-Victoire, recorridos en compañía de Cézanne y de Spinoza, le dieron a Peter Handke[49]; y a mí como lector de Peter Handke; y que están, o me gustaría que hubieran estado, en la base de mi libro sobre el oficio de profesor; y que te han llegado a ti, sin duda, en esa lectura a la vez sensible y pensativa que has tratado de exponer en el texto que me mandas.

Pues bien, la primera lección que constituye la doctrina del Saint-Victoire tiene que ver con lo que en mi libro llamo una mirada amorosa o afirmativa o pacificada (puedes verla, por ejemplo, en el prólogo a la segunda parte del libro, esa en la que se establece el principio del camino que conduce al “Elogio de la sala de aula”). La cita es la siguiente:

Parece pues que desde siempre impera la opinión de que lo real son los estados

malos y los sucesos deplorables, y que, consecuentemente, las artes son fieles a la realidad cuando tienen como objeto fundamental y como norma lo malo, o la desesperación, más o menos cómica, que lo malo provoca. Sin embargo, ¿por qué ya no puedo oír hablar de todo esto?, ¿ni ver ni leer nada? ¿Por qué así que escribo una sola frase en la que me queje, me acuse o me ponga en evidencia, a mí mismo y a otros, se me pone literalmente una nube negra ante los ojos? (…). Es cierto que al principio Cézanne pintaba cuadros de terror, como las tentaciones de San Antonio. Pero con el tiempo su único problema fue la realización de lo terreno puro y sin culpa: de la manzana, de la roca, del rostro de un ser humano. Lo real era entonces la forma alcanzada; la forma que no lamenta la desaparición de las cosas en los avatares de la historia, sino que trasmite un ser en paz. (Handke, 1985: 19-20)

Sin embargo, esa mirada amorosa o afirmativa tan difícil en estos tiempos en que apartarse de la queja y del tono de lamentación parece apartarse de “lo real” (más de una vez, cuando he tratado de salir del tópico de la “crítica a los profesores” para mostrar la belleza de un profesor haciendo bien su trabajo, he oído decir eso de que “la mayoría de los profesores no son así”, que “no conozco la realidad de las cosas” o, lo que aún es peor, que “no vivo en el mundo real”) y en el que las tonalidades guerreras se han hecho dominantes (eso de que la escuela y los profesores tienen que participar de las luchas del presente, sean esas las que sean y se definan como se definan, porque parece que los que no entendemos nuestro oficio como un combate estamos también “alejados de la realidad”, como si para tener derecho a un vínculo “real” con el mundo se tuviera que ser un luchador) tiene también, tanto en Handke como en Cézanne, algo de mirada elegíaca (y ya sabes que en mi libro elaboro la relación entre “elogio” y “elegía”). La cita dice así:

Dentro de unos cuantos siglos todo será plano, había escrito el pintor desde L’Estaque, y añadía: “Pero lo poco que queda es aún muy caro al corazón y a la mirada”. Y en la época de los cuadros roca-y-árbol, treinta años después, decía: “Mal. Tenemos que darnos prisa si queremos ver algo todavía. Todo desaparece”. ¿Ha desaparecido todo? (Idem: 65).

La segunda lección, relacionada con la anterior, tiene que ver con un motivo que atraviesa La doctrina del Saint-Victoire y que podríamos nombrar así: ¿cómo se gana uno el derecho a escribir? ¿cómo puede uno estar “convencido de nuevo del oficio de escribir y de narrar”? Algo que en nuestro caso podríamos traducir como: ¿cómo se gana uno el derecho a enseñar, a ser profesor y a hacer de profesor? ¿cómo puede un profesor, de nuevo, estar convencido de su oficio? Lo primero que dice Handke es que el derecho a escribir sólo se anuncia cuando uno consigue hacer la crítica de sí mismo “en vez de, como ocurre normalmente, hundirme en mí mismo o ponerme de mal humor”. Y continúa: “¿Por qué digo ‘derecho’ a escribir? Llegó en el momento de un amor indeterminado, un momento sin el que no se tiene derecho a escribir” (Idem: 57-58).

Se trata, claro, de un momento fugaz, como si fuera un amor que hay que recuperar una y otra vez para que no vuelva “el tormento habitual, o la tortura (que no obstante es lo contrario de la desesperación)”. Aunque el escritor se da cuenta enseguida de que tal vez eso a lo que llama “tormento” (y que no puede confundirse con la desesperación) no sea otra cosa que “el trabajo”, es decir, las penas y las dificultades propias del oficio. Ese es, dice Handke, “el momento ético de la actividad de escribir” (Idem: 60), ese sin el cual no se tiene derecho a hacerlo. Ya sabes que en relación a nuestro trabajo me siento arendtiano, que pienso que el oficio de profesor tiene que ver con el amor, y ya sabes también que el amor no puede darse por sentado de una vez para siempre (hay que recuperarlo una y otra vez) y, desde luego, nadie ha dicho que sea fácil. Pero también sabes que las alegrías que da nuestro oficio también tienen en el amor su condición de posibilidad.

Tal vez por eso mi libro –como el capítulo sobre “La domesticación del profesor” de Defensa de la escuela (Simons y Masschelein, 2014)– no puede sino sospechar que el problema del credencialismo, de la carrera docente, de las recompensas económicas (o de otro tipo) a cambio de lo que llaman “productividad”, no es sólo que no dejan a los profesores tiempo ni espacio para estudiar sino, sobre todo, que van directamente contra el amor en la medida en que lo sustituyen por el interés (la única pasión al parecer legítima –y dominante– en esta época).

La tercera lección está relacionada con la fe, ese motivo que también aparece en El profesor artesano, sobre todo en las secciones tituladas “Profesiones de fe” y “Credos de profesor”. Aquí la cita es la siguiente:

A dos viejos del pueblo les oí decir una vez: “si no creen en nada, ¿por qué están ahí?” A pesar de que no hablaban de mí me sentí tocado por aquellas palabras. ¿No es verdad que hacía tiempo que me preocupaba esta idea?: “sólo una fe podría hacer que las cosas siguieran siendo reales, y además por mucho tiempo”. ¿Cuál era ese misterio de la fe que aquellos jueces de pueblo parecían conocer? Jamás hubiera podido decir que yo era creyente, del niño de hace años menos que de mi yo actual (…). Pero así es como veo ahora las “realizaciones” de Cézanne (sólo que ahora me yergo ante ellas en vez de arrodillarme): transformación y puesta a buen recaudo de las cosas que están en peligro…, no en una ceremonia religiosa, sino en la forma de fe que fue el misterio del pintor. (Handke, 1985: 67-68)

No sé si estarás de acuerdo conmigo en que esa “transformación y puesta a buen recaudo de las cosas que están en peligro” tiene que ver con la idea de refugio que atraviesa mi libro (esa que piensa la escuela como un dispositivo para la protección de la infancia y del mundo, pero también, por ejemplo, para la salvaguarda de cosas cada vez más raras como la lentitud, el tiempo libre, la atención, la lectura, etc.). No sé si te habrá parecido que en algunos lugares, en el “Elogio de la sala de aula” por ejemplo, abogo por una cierta sacralización que no tiene que ver, desde luego, con el arrodillarse (ese motivo del aula como lugar sagrado en el que no puede hacerse cualquier cosa).

Pero yo, como tú, hemos pensado muchas veces eso de “si no creen en nada, ¿por qué están aquí?”, y sobre todo hemos sentido muchas veces que nos contrataban para hablar a los profesores con el objetivo de motivarlos (eso que se llama “conferencias motivacionales”), de animarlos al trabajo, de hacerles creer en algunas de las baratijas pedagógicas que les estaban vendiendo, de darles moral… y tú y yo sabemos que la sustitución del amor por el interés es tan despreciable (casi iba a decir: tan blasfema) como la sustitución de la fe por la motivación o de la esperanza por las expectativas. En cualquier caso, lo que eso muestra es que vivimos realmente en la época del nihilismo triunfante y que nada tiene ya valor en sí mismo (y por eso hay que producirlo constantemente).

Digamos que Handke se hace escritor, se gana su derecho a escribir, en el momento en el que aprende que su trabajo (que su camino) tiene que ver con el

amor al mundo (tal vez en el momento de su desaparición) y con la fe su oficio (en la posibilidad de darle a las cosas del mundo una forma y así hacerlas trasmisibles). Quizá lo que me hizo llorar cuando leí el texto sobre la desaparición de los caminos es que ahí Handke estaba lamentando la desaparición de las condiciones de posibilidad de ese amor y de esa fe y, por lo tanto, de su propia capacidad para realizarlos, compartirlos y trasmitirlos. De ahí que termine colocando la palabra “futuro” entre signos de interrogación.

3. En Madrid, visitando una librería, compré lo último traducido de Handke al español, el Ensayo sobre el loco de las setas, un libro de 2013, escrito 33 años después de La doctrina del Saint-Victoire y 24 años después de la “Epopeya sobre la desaparición de los caminos”. Lo reservé para mi viaje de vuelta a casa y, con el corazón encogido, me encontré con este íncipit: “¡Esto va en serio, una vez más!”, me he dicho sin querer a mí mismo antes de dirigirme hacia aquí, hacia mi escritorio. Y luego también me he dicho sin querer: “¡No me lo puedo creer!”. Y apenas dos o tres páginas más adelante:

¿Será posible? Esos contados pasos hacia el exterior y de vuelta al escritorio, ¿un “camino”? ¿Un “ponerse en camino”? ¿Un “en marcha”? Así me lo parecía a mí. Así es como lo viví. Así es como fue. Y, entretanto, noviembre ya está anocheciendo allí abajo, en la llanura que se extiende desde el pie de la meseta, en cuya parte alta está mi casa, hasta los grandes horizontes de más al norte, y la lámpara de la mesa está encendida. “¡Que vaya pues en serio!”.

Hay camino entonces, o la posibilidad de encontrar un camino, cada vez que uno se pone a la tarea, con la condición, claro, de que se ponga a ello seriamente. Aunque más adelante escriba: “Siento que soy demasiado débil, justo ahora que por fin va en serio. Demasiado débil para esta seriedad” (Handke, 2019: 48).

4. Pero lo que quería ofrecerte como un bálsamo para tu tristeza (y como una respuesta a tu petición de que siga hablando del amor del profesor y del

estado de ánimo que lo alimenta) es la página sobre el estudio que descubrí, maravillado, en mi relectura de La doctrina (y que, para mi extrañeza, no la había subrayado en mis lecturas anteriores). Mi sorpresa fue aún mayor porque, en general, Handke no suele elogiar ni a las escuelas ni a los profesores, aunque sus reflexiones sobre el enseñar y el aprender casi siempre son muy hermosas. Voy a dejártela ahí, sin comentar, con la sugerencia de que la leas y la comentes algún día, palabra por palabra y frase por frase, con tus alumnos, y con el ruego de que me cuentes enseguida cómo ha ido la lectura y qué ha pasado en la conversación. Yo la leí en casa de Fernando, en voz alta (y en español, aunque muy despacio, porque nuestro amigo Masschelein, que también estaba ahí, ya empieza a entenderlo), ambos me pidieron que la leyera de nuevo (si la lees en clase tal vez sería bueno que lo hicieras al menos dos veces, y otra más después de la conversación), y los tres entramos en una euforia muy hermosa que nos permitió, después de unos minutos de silencio, entrar en una conversación sobre la dificultad del estudio en una época de aprendizaje; sobre la dificultad que tienen las personas, en esta época narcisista, para encontrar algo, un objeto distinto de sí mismas, a cuyo estudio valga la pena dedicarse; sobre si es o no esencial que los profesores pertenezcan a otra generación (algo sobre lo que no está de más preguntarse en una Universidad que tanto enfatiza el intercambio de saberes y la horizontalidad de los aprendizajes); sobre si un profesor no se parecerá al abuelo de Handke (de hecho, como insiste Jan, leer, al igual que pasear por un camino de montaña, es seguir una línea "dándose cuenta de algo" y lo que se hace, o se debería hacer, en una sala de aula, no es otra cosa que "dar cuenta de eso de lo que uno se ha dado cuenta"); sobre si no será Cézanne el que hace de maestro-profesor, es decir, de abuelo, en La doctrina del Saint-Victoire; y sobre si no será que Handke, en su escritura, quiere también hacer que nosotros mismos aprendamos a caminar "dándonos cuenta de algo". Ahí va esa página:

Desde que tengo uso de razón he sentido siempre, de un modo reiterado, la necesidad de tener un maestro. Algunas veces bastaba una palabra para que, vivificado por el ansia de saber, me sintiera atraído a la proximidad de otra persona. A los tres o los cuatro profesores que a lo largo de mi vida tuvieron algo que enseñarme les estoy agradecido; pero de ninguno de ellos podría decir que es "mi maestro". En la Universidad la única persona ante la cual me sentí presa de un gusto por saber hasta entonces desconocido para mí y de quien ansié

(fueron verdaderas ansias) ser su “discípulo” –cuando en una clase sobre Derecho explicaba la naturaleza ética de las cosas con frases matemáticas, misteriosas y a la vez sencillas– estaba sólo como profesor invitado y al cabo de una semana escasa había desaparecido. Los escritores de quienes soy un lector concienzudo y serio me resultan queridos más bien como hermanos, y a veces están demasiado cerca. Ahora, después de los años, la única persona a la que a veces veo como una especie de maestro es mi abuelo (probablemente mucha gente tiene un ‘abuelo’ así): siempre que me llevaba de paseo por algún camino, éste se convertía para mí en una lección (aunque de un modo muy distinto al de los ‘caminos didácticos’ que encontramos en los bosques de hoy).

La ignorancia la siento siempre como un estado de precariedad y de ella surge entonces un ansia de saber de la que no sale ninguna idea, precisamente porque no tiene “objeto” con el cual pudiera “coincidir”. Pero entonces puede ser que una sola cosa dé a entender algo y de este modo instaure “el espíritu del comienzo”; y puede ser que el estudio, que en todas las otras ocupaciones no dejó de ser un anhelo, se convierta en algo serio” (Handke, 1985: 28-29).

Referencias bibliográficas

Chatwin

, B. (1996) O rastro dos cantos. São Paulo. Companhia das Letras. Trad. esp. Los trazos de la canción. Barcelona: Península, 2015.

Handke

, P. (2017) Una vez más para Tucídides. Barcelona. Tresmolins.

Handke

, P. (1991) Historia del lápiz. Barcelona. Península.

Handke

, P. (1985) La doctrina del Saint-Victoire. Madrid. Alianza.

Handke

, P. (2019) Ensayo sobre el loco de las setas. Madrid. Alianza.

Pardo

, J. L. (1991) Sobre los espacios. Pintar, escribir, pensar. Barcelona. Ediciones del Serbal.

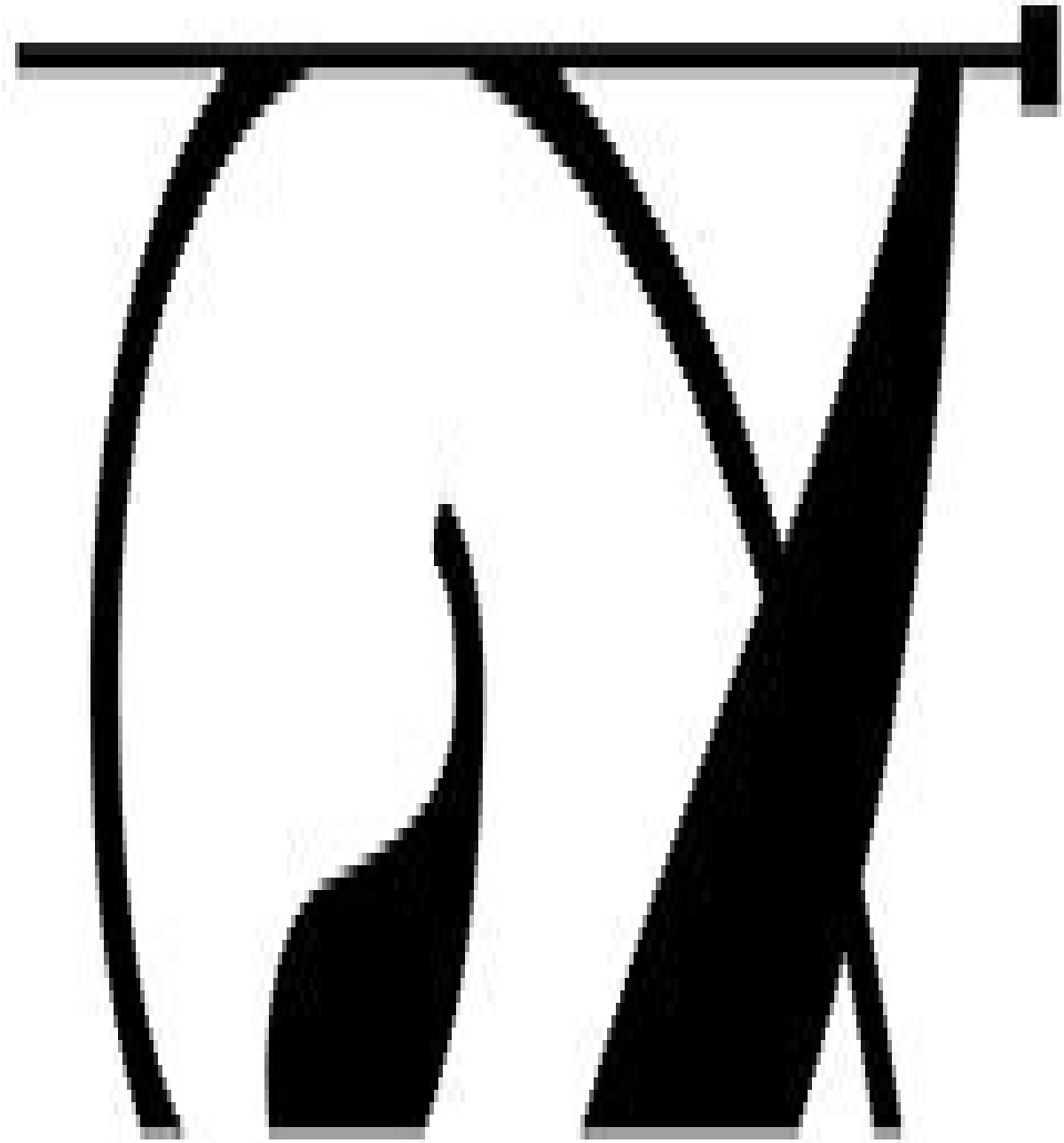
Simons,

M. y

Masschelein,

J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Capítulo 6



Pompas de jabón

Maximiliano Valerio López y Jorge Larrosa

I

Promoción y gratuidad

Maximiliano López.

… humano no es medirse con los otros hombres

sino ocuparse en común de las cosas.

Rafael Sánchez Ferlosio.

Querido Jorge,

Hace poco más de un año me invitaste a escribir una “nota al margen” sobre la primera parte de tu reciente libro Esperando no se sabe qué: sobre el oficio de profesor. Siempre he apreciado mucho nuestras charlas y por eso me gustaría darle a esta “nota al margen” la forma de una conversación.

1. Para dar un mínimo contexto a los lectores y lectoras que no hayan tenido aun la oportunidad de leer el libro, diré apenas que la primera parte, a la

cual se circunscribe mi comentario, se titula “Elogios y elegías”, y constituye una larga meditación acerca del aula; ese lugar modesto y cotidiano, hoy en día tan desprestigiado, donde el profesor desarrolla concretamente su oficio. Los cuatro primeros apartados de esta segunda parte, pueden ser considerados, según tus propias palabras, un preludio o un ejercicio de estudio, que conduce a un texto, en mi opinión, maravilloso, con el que se cierra esta segunda parte, llamado “Elogio da sala de aula”.

A lo largo de este estudio, el aula se va revelando como el lugar fundamental de la escuela (o de la universidad), su lugar sagrado. Y yo diría también, su lugar primordial, por lo menos, en tres sentidos:

Un lugar primordial, en el sentido de ser el lugar más antiguo. Como está señalado en el texto, la etimología de la palabra aula nos remite a la idea de círculo ceremonial, en el que las personas se reunían para participar en un ritual sagrado, en torno a un objeto común; nos remite también a la idea de corral, donde los animales eran encerrados para, entre otras cosas, ser protegidos de la intemperie; y a la idea de patio vacío, el termino aula se usó para designar un patio palaciego de uso indeterminado. Hasta hoy el aula continúa siendo, de algún modo, ese lugar vacío, disponible, altamente ritualizado, que tiene algo de refugio, de lugar separado y protegido, en el que nos reunimos en torno de un objeto común, de una materia de estudio. El aula es mucho más antigua que el sistema educativo, que sólo adquirió su forma actual a principios del siglo XIX. Más antigua que la mayor parte de las ideas que hoy organizan y dan sentido a las políticas educacionales. Los discursos en educación cambian vertiginosamente, sin embargo, lo que un profesor hace concretamente con sus estudiantes en el aula, por lo menos hasta cierto punto, parece no haber cambiado tanto. Hace siglos que los profesores continúan mostrando cosas, proponiendo ejercicios y trabajando para que sus alumnos presten atención y hagan las cosas con cuidado. En su materialidad muda, su disposición espacial, en sus rituales y sus modestas herramientas, el aula conserve el esperma de aquello que otrora se denominó theoria, vita contemplativa o, simplemente, estudio.

El aula es también un lugar primordial en el sentido de ser el lugar donde todo comienza o, mejor dicho, donde todo recomienza, una y otra vez; el lugar donde el mundo es cotidianamente transmitido, renovado y puesto en común. Un lugar en el cual el mundo y las técnicas que permiten tener acceso a él, se ofrece a las nuevas generaciones como algo vivo y abierto, pero, sobre todo, como algo

anterior, algo que existía antes de nosotros y continuará existiendo después, cuando nos hayamos ido. Algo que merece atención y cuidado.

Por último, el aula es el lugar primordial de la escuela, porque es ahí donde se revela de forma más concreta y evidente lo que la escuela es. El lugar donde los elementos fundamentales de la escuela, adquieren una existencia material. Por eso, en el apartado titulado “De la dificultad de la escuela”, se intenta elucidar la naturaleza de ese curioso dispositivo llamado escuela. La pregunta que conduce el análisis no es para qué sirve la escuela, sino más bien, qué es la escuela. Porque no se trata de pensar la escuela a partir de intereses o necesidades externas a ella, sino de poner de manifiesto aquellos elementos fundamentales que hacen que una escuela sea una escuela y no otra cosa. Pero tampoco se trata de pensar esta o aquella escuela, sino más bien de alcanzar aquel concreto real que yace bajo los elementos accidentales. Se trata de entender la escuela a partir de su forma fundamental.

Tomando como referencia un célebre artículo de Rancière, titulado Escuela, producción e igualdad, se define la escuela como un mecanismo simbólico de separación entre trabajo yocio, nacido en Grecia, sobre el final del siglo V a. c. Escuela no significa aprendizaje, dice Rancië re, sino ocio (skholé). La separación entre ocio y trabajo, entre skholé y askholía, creó en el mundo griego un lugar separado de las demandas y apremios que el trabajo impone, un lugar donde las personas podían disponer libremente de sus actividades. La profundización y radicalización de ese ocio, desarrollada por las escuelas filosóficas de la antigüedad tardía dio lugar a la creación de un espacio apartado y protegido del mundo del trabajo y de la administración de la ciudad, dedicado únicamente al estudio y la reflexión. Esta separación entre ocio y trabajo, es también una separación entre las relaciones desiguales que rigen el mundo del trabajo y la igualdad propia de la relación entre los hombres libre. De esa manera, en su forma original, la escuela estaría determinada por tres elementos fundamentales: la separación, el ocio y la igualdad.

Si, por una parte, como dije más adelante, el aula es el lugar primordial de la escuela, el lugar donde sus elementos fundamentales se hacen más evidentes, por otra parte, estos mismos elementos (“separación”, “ocio” e “igualdad”) constituyen el horizonte en el interior del cual el aula adquiere forma y sentido.

La escuela es un lugar de igualdad, dice Rancière, pero no se relaciona con la igualdad como si esta fuese una finalidad, para la cual ella sería su medio. La

escuela no es un instrumento, o un camino para alcanzar la igualdad. No iguala porque distribuya equitativamente los conocimientos o porque ofrezca a sus estudiantes herramientas para competir “de igual a igual” en un mercado despiadado. La escuela no iguala por su contenido, sino por su forma.

La escuela pública democrática ya es una redistribución: le quita al mundo desigual de la producción una parte de sus riquezas para consagrarlas al lujo que representa la construcción de un espacio-tiempo igualitario. Si la escuela cambia la condición social de los escolares es porque los hace participar de un espacio tiempo igual, separado de las exigencias del trabajo. (Rancière, 1998: 2)

La escuela no es preparación sino separación. No prepara para la vida adulta, una vida de trabajo y desigualdad, sino que constituye un espacio separado de la esfera productiva. La escuela no es el “aprendizaje” de una condición, sino una “ocupación” separada de las otras, gobernada por una lógica diferente a la del mercado. La escuela retira a las personas del mundo productivo y les da tiempo, espacio y un modo particular de relacionarse con el mundo, con los otros y consigo mismo, es decir, les da condiciones de estudio. La escuela es un lugar separado del mundo, pero no fuera de él, más bien, un lugar donde es posible tomar distancia para mirar las cosas de otra manera.

Tener o no tiempo libre fue siempre el principal criterio de distinción entre nobles y plebeyos, entre los bien nacidos y los mal nacidos. Si algo ha caracterizado a las clases superiores de todos los tiempos es el poder hacer un uso libre y desinteresado de su tiempo. Cuando la escuela da a todos los individuos el privilegio de no trabajar y gozar así de un tiempo para la comprensión y el estudio, lo que hace es darles la posibilidad de experimentar una vida noble, de saber lo que es una vida fuera del yugo del trabajo. La escuela se presenta así, como una isla de igualdad en un mundo desigual y, por eso, su sola existencia constituye una amenaza para las relaciones desiguales que rigen el mundo de la producción y el consumo. Según lo refiere Rancière, “Quien experimentó la igualdad escolar está virtualmente perdido para el mundo de la producción que es, en principio, el de la desigualdad y la ausencia de tiempo libre”. La escuela enseña, muchas veces contra toda evidencia, la dignidad de ser un igual y disponer de tiempo, y no hay nada más disruptivo y amenazador que

un pobre que cree merecer una vida noble.

2. Todo tu libro acompaña, desarrolla y profundiza esta idea de escuela y de aula como lugar separado, caracterizado por el cultivo de una actitud estudiosa e igualitaria. Tu texto no sólo es lúcido y generoso en sus referencias sino, sobre todo, capaz de abrir un espacio de reflexión donde la escuela pude ser entendida, pero también habitada de forma amable y cuidadosa. Sin embargo, aun concordando con esta visión, no puedo dejar de reconocer que la escuela actual es una institución tan compleja y contradictoria, que de ella también puede afirmarse lo contrario, sin por eso faltar a la verdad. No es que la escuela sea un mecanismo engañoso, eso sería simplificar demasiado las cosas. Lo cierto es que la escuela actual es y no es, al mismo tiempo, un lugar de separación, ocio e igualdad y esto no se debe a factores que, desde el exterior la desescolarizan, sino a la estructura contradictoria a partir de la cual ella emerge.

En el mismo artículo que citas en tu libro, un poco más adelante, Rancière describe lo que denomina “la paradoja democrática”. El mundo griego separó el ocio del trabajo y con ello también a los hombres libres de los esclavos. El ocio griego es también un privilegio de clase. Además, estableció una jerarquía entre ambas esferas, de modo tal que el trabajo está subordinado al ocio, como el esclavo lo está al hombre libre. En ese sentido, “los iguales son también superiores”, es decir, los hombres libres, siendo iguales entre sí, son, al mismo tiempo, superiores a los esclavos, y la forma de vida de los primeros (el ocio) superior a la forma de vida de los segundos (el trabajo). De esta manera la desigualdad que rige las relaciones entre los esclavos y sus amos, no se opone a la igualdad que impera entre los ciudadanos, sino que es complementaria. La esclavitud libera a los ciudadanos griegos de la necesidad de trabajar y así hace del ocio una condición permanente. La modernidad y de modo especial la ilustración, retomó la antigua separación entre ocio y trabajo, pero con ella también la construcción de una sociedad políticamente igualitaria, sostenida sobre una economía basada en la desigualdad. Sin embargo, entre la separación griega y la moderna hay una diferencia fundamental: la modernidad también heredó del cristianismo la idea de una igualdad universal y la incorporación de este nuevo principio transformó lo que para los griegos era una jerarquía estructural en una incongruencia vergonzosa.

La igualdad moderna, a pesar de su vocación universalista, no deja de proyectar una sombra de desigualdad que la persigue como un fantasma. En la sociedad moderna los iguales continúan siendo superiores y quizá sea esta antigua desigualdad, clavada como una espina en el corazón de la igualdad, lo que genere en autores como Bourdieu una cierta antipatía por la disposición escolástica.

Para intentar conjurar esta paradójica relación entre igualdad y desigualdad, la modernidad transformó la “separación” en “promoción”. Según sostiene Rancière, la escuela moderna identificó el tiempo social separado, propio de la forma-escuela, con el tiempo natural de la maduración biológica de los niños, banalizando así la forma-escuela (originaria) y ocultando la ruptura simbólica fundamental entre ocio y trabajo. Al mezclar el tiempo social de la escuela con el tiempo natural de maduración, la escuela acabó siendo concebida como un camino en el que la igualdad se alcanzaría por medio de un proceso gradual de aprendizaje. Según esta visión, la escuela igualaría entonces por su contenido, porque apropiándose de ciertos contenidos y procedimientos, las personas pasarían de la ignorancia al saber, de la inmadurez a la madurez y estarían en condiciones de participar del mundo de los iguales, definido así, como un mundo de adultos. Porque como afirma Kant en su famoso artículo “Qué es la ilustración”, la ilustración no es otra cosa que un estado de madurez, una mayoría social de edad.

Esta transformación de la “separación” en “promoción” se expresa en la escuela moderna a través del principio de gradualidad. Recordemos que la escuela moderna, aquella que nació al calor de las ideas políticas de la ilustración y de las demandas económicas de la industrialización, se sostiene sobre cuatro principios fundamentales según los cuales se define como “común”, “gradual”, “gratuita” y “obligatoria”. Una escuela gradual es también una escuela graduada, es decir que separa en grados y administra la distancia entre un grado y otro. El principio de gradualidad se traduce formalmente en un sistema organizado por niveles (parvulario, primario, secundario y universitario) que, a través de títulos y diplomas, materializa la idea de una progresión gradual de la conciencia.

Este principio de gradualidad, que a primera vista podría interpretarse como un requisito técnico-didáctico, es la base sobre la cual es posible organizar después una distribución meritocrática de la desigualdad económica y social. El principio de gradualidad expresa en realidad la transformación del “ocio” en “aprendizaje” y hace del aprendizaje un mecanismo de adquisición mercantil. El tiempo

separado de la escuela se transforma así en tiempo de preparación, un tiempo que será segmentado, medido, cuantificado y concebido como un proceso de agregación de valor. A mayor escolaridad, mayor valor agregado, mayor plusvalía. El conocimiento se torna mercancía y la progresión madurativa de la conciencia se transforma en adquisición mercantil. Eso que vos denominás “capitalismo cognitivo”.

En la actualidad, aquella progresión civilizatoria que llevaba de la inmadurez a la madurez, una madurez, al mismo tiempo, cultural, política y moral, ha sido reinterpretado totalmente en términos económicos. En un discurso reciente, pronunciado en la Universidad de São Paulo, Marilena Chauí decía que la industria cinematográfica ha producido una imagen del totalitarismo que lo asocia automáticamente a la imagen de un líder carismático e histriónico, como Mussolini, pero que, sin embargo, la característica fundamental del totalitarismo no está relacionada con la existencia o inexistencia de un líder como ese, sino más bien con el carácter totalizante del sistema como tal. El totalitarismo se caracteriza por tornar todas las instituciones homogéneas, indiferenciadas, indistintas. En el totalitarismo todas las instituciones son en el fondo la misma institución, todos los lugares son el mismo lugar, todos los tiempos son el mismo tiempo. Es en ese sentido que el neoliberalismo, como expresión eminente del capitalismo contemporáneo, puede definirse como un sistema totalitario, ya que transforma todas las instituciones en una misma institución: la empresa. En el neoliberalismo todas las instituciones son empresas y todos los individuos son empresarios, o más propiamente dicho, emprendedores. Clubes de barrios, sindicatos, asociaciones vecinales, museos, centros culturales, escuelas, hospitales, iglesias, aeropuertos, laboratorios; toda y cualquier institución es concebida y habitada a partir de principios empresariales. Artistas, sacerdotes, pastores, artesanos, profesores, periodistas, médicos, investigadores, soldados, obreros, estudiantes, campesinos, todos son pensados y lo que es peor, se piensan a sí mismos, como emprendedores. Todas las diferencias étnico-raciales, culturales, políticas, de género, de edad, son transformadas en preferencias de consumo. Todo individuo se toma a si mismo como un producto a ser promocionado y vendido en las diversas redes sociales. El mundo entero se convierte en un mercado donde todo se vende y se compra, todo se aprovecha, todo debe producir ganancia. La escuela que otrora preparaba para el mundo o para la vida, hoy asume la tarea de preparar para el mercado, porque el mercado coincide con el mundo entero. El neoliberalismo, como forma emblemática del capitalismo de última generación, es también la forma más avanzada de totalitarismo. Cada vez resulta más difícil encontrar un lugar donde los criterios

empresariales no lleguen. Y si, como dijimos antes, la economía es también el lugar de la desigualdad, cada vez es más difícil encontrar pequeños refugios de igualdad.

Como fue dicho anteriormente, la escuela iguala porque retira a las personas del mundo desigual de la producción y durante un cierto tiempo les ofrece la posibilidad de vivir como iguales. Seria natural esperar entonces que estas personas, habiendo experimentado una vida igualitaria, se empeñen en ofrecer a todos esta misma posibilidad. Sin embargo, la lógica progresiva y meritocrática que ha colonizado la escuela y la universidad actual, acaba imprimiendo en los individuos un fuerte deseo de superioridad. Esto es exactamente lo que vemos, de forma grotesca, en las clases medias de nuestras sociedades contemporáneas. Individuos a los que un sistema basado en la promoción ha transformado en sujetos voraces.

A lo largo de tu libro se enfatiza especialmente la idea de separación y la posibilidad de hacer de la escuela un refugio donde resguardarnos de esta voracidad desenfrenada que parece invadirlo todo, un dispositivo para salir de este mundo, hacia un mundo donde todos los lugares no sean necesariamente el mismo lugar.

Hacer de la escuela un lugar de igualdad implica afirmar una igualdad radical y sin condiciones, una igualdad que no esté vinculada a ningún mecanismo promocional, una igualdad en el presente. Por eso, como aparece referido en tu libro, la escuela no trabaja para construir un futuro mejor, sino para vivir de otra manera en el presente. Para crear otro mundo en este mundo.

3. La misma escuela moderna e ilustrada que consagró el principio de gradualidad e hizo de la escuela un mecanismo de promoción, sostuvo también el principio de gratuidad, en el cual es posible reconocer, de manera ejemplar, el carácter ocioso e igualitario de la escuela.

Como todo en la actualidad, también el principio de gratuidad ha sido abordado desde una perspectiva exclusivamente económica: gratuito es, lisa y llanamente, lo que no se paga. Pero el concepto de gratuidad es mucho más antiguo y en su origen está ligado a la idea de gracia, y la gracia, como sabemos, es un don divino, que precede al albedrío, que se recibe sin mérito. Gratuito es también

algo que no se sigue de una relación necesaria de causas y efectos, que no tiene razón ni fundamento, como cuando se habla de una acusación gratuita. O cuando se habla de un gesto desinteresado, que no era necesario y que, sin embargo, existió. Gratuitas son también las cosas que no acarrean lucro, utilidad, de las que no se sigue ninguna ventaja, ni esconden segundas intenciones, como la amistad. Un verdadero amigo no quiere aprovechar la amistad para otra cosa, ni sacar partido de ella, no quiere utilizar la amistad, si así lo hiciere, no sería un amigo, porque la amistad, como el amor, ni se usan, ni se aprovechan, ni se merecen.

La gratuidad, como principio estructurante de la escuela moderna conserva todavía, en cierta forma, esta idea de don inmerecido. La escuela da lugar, un lugar que nadie merece, que nadie necesita ganar. La escuela da tiempo, mucho tiempo, tiempo para comenzar de nuevo, para equivocarse, para intentarlo una y otra vez, para hacer las cosas atentamente. El ocio escolar no es otra cosa que una forma gratuita de habitar el tiempo, de hacer un uso gratuito de nuestros gestos, de apreciar las cosas por si mismas. La igualdad no es otra cosa que una forma gratuita de habitar las relaciones humanas, sin instrumentalizarlas, sin aprovechar ni aprovecharse de nadie, sin usar a nadie, sin segundas intenciones.

La promoción meritocrática es contraria a la gratuidad. La meritocracia es siempre una manera de justificar la desigualdad, de afirmar que la justicia consiste en que ocupe un lugar superior aquel que se lo haya ganado. Cualquier forma de gratuidad, de don sin mérito, pacifica la guerra silenciosa de todos contra todos que sostiene la meritocracia. Por eso los sectores conservadores se indignan con cualquier política pública que implique gratuidad, es decir, cualquier don por parte del estado que no esté vinculado al mérito. Porque la gratuidad, como principio radical, destruye cualquier distribución justificada de la desigualdad.

Tal vez sea esta gratuidad, en sentido fuerte, el principio que mejor define la escuela. Quizás la escuela sea uno de los últimos lugares donde no sea necesario ganarse la vida, ni merecerla, uno de los últimos lugares donde la vida se ofrezca como un don, como una gracia. Donde, por lo menos durante algunas horas, todos podamos experimentar el mundo en su abundancia, su generosidad, su inmensa gratuidad. Tal vez el oficio de un profesor, en los términos que lo coloca tu libro, no consista en otra cosa que en custodiar esa gratuidad.

Referencias bibliográficas

Rancière

, J. (1998) “École, production et egalité”, en L’école de la démocratie. Paris. Ediling.

II

Como pompas de jabón.

Sobre los dones y los méritos

Jorge Larrosa

… los mundos sutiles,

ingrávidos y gentiles

como pompas de jabón.

Antonio Machado.

Querido Maximiliano,

Agradezco tus palabras, tan bellas y precisas, tan generosas siempre, tan provocadoras también, y me dispongo a entrar en la conversación, con el placer de siempre, a partir de algunos de los hilos que me ofreces.

1. Comenzaré con tu hermosa reflexión final sobre la escuela como refugio de la gratuidad y sobre el profesor como su custodio. Y lo haré añadiendo algo a la idea rancièriana de "separación" a la que tú también te refieres. Y es que en un libro reciente Rancière insiste en esa idea de separación o de secesión respecto a las lógicas productivas, mercantiles y meritocráticas (eso de que el mundo entero ya funciona como una empresa) que, como tú dices citando a Marilena Chauí, se han hecho totales y totalitarias. Rancière empieza con la idea de que el capitalismo es ya un mundo, el mundo en el que vivimos, el aire que respiramos, la tela que nos liga. Y añade:

No estamos enfrente del capitalismo sino en su mundo, un mundo donde el centro está en todas partes y en ninguna, lo que no quiere decir que no haya nada que hacer sino que la figura del frente-a-frente ya no se constituye (…). La lógica capitalista requiere nuestros cuerpos y nuestros pensamientos, transforma nuestro entorno y nuestros modos de vida. (Rancière, 2017: 55)

El capitalismo, dice Rancière, no es como una fortaleza a la que estaríamos enfrentados, o una fuerza que nos domina desde afuera, sino que es algo así como el aire que nos envuelve y que respiramos continuamente, apenas sin darnos cuenta, para poder vivir. El capitalismo es el medio en el que vivimos, el que determina las cosas de las que nos ocupamos, los actos y los comportamientos con los que nos relacionamos con ellas, las relaciones que tejemos con los otros y con nosotros mismos. De ahí que no se trate tanto de enfrentarse al capitalismo desde un exterior ya inexistente, sino de crear una especie de huecos o de agujeros en su interior en los que intentar vivir de otra manera y hacer las cosas de otro modo. Para eso:

Intentamos excavar agujeros en ese medio envolvente, acondicionarlos y ampliarlos, y ya no reunir ejércitos para la batalla (…). Esos agujeros permiten que se viva de una manera que escapa a las reglas de la dominación, en el interior del mundo organizado por la dominación. (Idem: 65)

Desde ese punto de vista, la historia de la igualdad es la historia de la apertura siempre provisional y efímera de una constelación de lugares y de momentos singulares y concretos en los que se crean dinámicas propias. De ahí que:

La emancipación siempre ha sido una manera de crear un tiempo otro en el seno del orden normal del tiempo, un modo diferente de habitar en común el mundo sensible. Siempre ha sido más una manera otra de vivir en el mundo presente que una preparación de un mundo por venir. No se trabaja para el porvenir, se trabaja para excavar un agujero, para producir un apartamiento, para posibilitar e intensificar la experiencia de otra manera de ser (…). La emancipación, antes y ahora, es una manera de vivir en el mundo del enemigo en la posición ambigua de quien combate el orden dominante pero es capaz también de construir lugares aparte donde escapar a sus leyes. Lo que es vital hoy es desarrollar formas de secesión respecto a los modos de percepción, de pensamiento, de vida y de comunidad propuestos por las lógicas desigualitarias. (Idem: 31-32, 50, 60)

Me parece muy interesante que Rancière remita la posibilidad de esta especie de agujeros (refugios, burbujas respirables en el interior de un aire irrespirable, “mundos sutiles, ingrávidos y gentiles como pompas de jabón”, lugares aparte) a “la potencia de expansión propia de una forma” (Idem: 66). En lo que aquí nos ocupa estaríamos ya en la forma-escuela y en su potencia (o impotencia) para mantener y sostener una cierta separación de las lógicas del capitalismo (en tus términos: las de la competitividad, la promoción, la meritocracia, los criterios empresariales) en el interior del capitalismo. O, dado que el capitalismo es un mundo, una atmósfera, de lo que se trata es de explorar la potencia (o la impotencia) de la forma-escuela para mantener y sostener una cierta separación del mundo en el interior del mundo, una cierta separación del aire en el interior del aire. La tarea de los profesores y de las profesoras sería, entonces, explorar esa potencia de separación que la forma-escuela tiene en sí misma, “hacer escuela” en el sentido de nuestro amigo Masschelein, realizando continuamente, también en el sentido de Jan, “operaciones de suspensión”. O, dicho de otra manera, escolarizar la escuela, hacer que la escuela sea escuela.

Pero lo que me parece más interesante es que las condiciones de posibilidad para la existencia de esas “pompas de jabón” respirables en una atmósfera irrespirable sean, en primer lugar, la separación de los medios y los fines (eso de que, en la escuela, las cosas se hacen por sí mismas y no porque sirvan para otra cosa) y, en segundo lugar, la suspensión de la lógica de la apropiación (eso de que, en la escuela, lo importante no es el aprendizaje y sus resultados, menos aún el aprendizaje individualizado y, por tanto, competitivo y orientado a la posesión, sino el estudio y el ejercicio, esas actividades que, como hemos dicho tantas veces, también en ese libro mío que ahora comentamos y en el que tiene un lugar privilegiado tu llamada para pensar el estudio en el evento que organizaste en Juiz de Fora, obedecen a lógicas heterogéneas de las del aprendizaje). Si es verdad, como tú dices, que la escuela moderna funciona transformando el tiempo de ocio en tiempo de aprendizaje, lo que hay que hacer es “suspender” las lógicas del aprendizaje (esas que toman la escuela como el tiempo y el espacio del aprendizaje, y esas que organizan las actividades escolares como actividades de aprendizaje) y explorar las lógicas del estudio y del ejercicio, esas que tienen que ver no con la “adquisición” de saberes y competencias, sino con la modificación de las relaciones con el mundo haciéndolas más atentas y cuidadosas. En ese sentido, algunas partes de mi libro podrían haberse titulado “de las dificultades del estudio en una sociedad de aprendizaje. Sobre el oficio de profesor”.

Para desarrollar eso de la “potencia propia de una forma” igualitaria en un mundo desigual, Rancière comienza hablando de un texto de Marx en el que define el comunismo como “la humanización de los sentidos”, es decir, con el hecho de que el ejercicio de los sentidos sólo se hace plenamente “humano” cuando se libera de su sumisión a la necesidad y de su sujeción a la propiedad y, por tanto, cuando se convierte en un fin en sí mismo. Como habrás adivinado, la idea viene de Kant, de su idea de la experiencia sensible como un modo de relación con el mundo para la que todos tienen una capacidad igual y a la que todos tienen igual derecho; y también de su idea del juicio estético como la participación en un juego libre y desinteresado que es indiferente a todo lo que hace que la relación con un objeto estético sea un instrumento para otra cosa o pueda derivar en una experiencia de apropiación. La experiencia estética, dice Kant, depende de una capacidad compartida y no tiene que ver con la utilidad ni con la propiedad; y el juicio estético (ese juicio sin reglas y sin fundamento que nos permite que pongamos en común nuestras percepciones y nuestras sensaciones) no tiene que ver con la rivalidad ni con el consenso, porque en él no se trata, no puede tratarse, de tener razón, sino, simplemente, de construir con

otros una experiencia ampliada del mundo. Desde ese punto de vista, tal vez la suspensión escolar de la utilidad tenga que ver con que, en la escuela, todas las cosas son contempladas estéticamente. O, dicho en los términos de mi conferencia en este mismo libro, todas las cosas se convierten en maravillas (no en cosas para comer o en cosas para usar, sino en cosas para mirar, para conversar y para pensar). Lo que dice Kant es que el juicio estético se da en el interior de una conversación que no tiene otro objeto que la conversación misma y en la que las cosas están ahí para hacer posible la palabra, el juicio y el pensamiento. Y es ahí, en ese contexto, donde Rancière cita a Schiller, concretamente las Cartas sobre la educación estética del hombre. La cita será algo larga, pero creo que vale la pena:

Schiller fue el que hizo de esa afirmación de una capacidad humana compartida el principio de una igualdad concebida en términos de experiencia sensible y no de instituciones y de leyes. Muchas veces he recordado que la revolución "humana" que el joven Marx opone a la revolución "política" tiene su núcleo en la idea schilleriana de educación estética del hombre, relacionando la libertad y la igualdad con la abolición, no sólo de la división del trabajo, sino de la separación misma entre los fines de una actividad y sus medios. La revolución concierne al mundo percibido y sensible, a nuestros gestos de todos los días y a la manera como los seres se relacionan los unos con los otros: implica que esos gestos y esas relaciones tengan su fin en ellas mismas y no ya en una utilidad exterior. (Rancière, 2017: 45)

Me parece que aquí Rancière está hablando de algo que no es muy distinto de lo que pasa en esa especie de burbujas de gratuidad que la forma-escuela permite pero que ya apenas puede sostener. Las condiciones que hacen posible esas burbujas tienen que ver con que lo que se hace en la escuela es un fin en sí mismo (o, como diría Agamben, un medio puro). Pero tienen que ver también (y ahí estaría la contradicción que tú señalas entre igualdad y promoción, el conflicto respecto a la "dimensión comunista de la escuela") con que las cosas que se hacen en la escuela sean, de alguna manera, inapropiables (que no puedan estar orientadas a la "adquisición" de saberes y competencias ni, por tanto, a la obtención de ningún tipo de título, de credencial o de propiedad que pueda traducirse en jerarquía o en desigualdad). Tal vez la contradicción de la escuela

esté en que ella misma depende, quizá estructuralmente, de la constitución de diferencias jerarquizadas como, por ejemplo, entre ignorancia y saber, entre conocimiento ordinario y conocimiento legítimo, entre incompetencia y competencia, entre inmadurez y madurez, etc. que inducen inmediatamente a una progresión. ¿Sería posible una escuela que no estuviera atravesada por esas distinciones jerarquizadas?

Eso me lleva a la cuestión de la gradualidad que tan justamente traes a colación. Yo no creo que la escuela graduada se produzca sólo por la transformación del tiempo social del ocio en tiempo natural de maduración o de aprendizaje. Me parece que lo que hace la escuela, al menos la que yo trato de mostrar en mi libro, esa que, como tú dices, pone el acento en la gratuidad y no en la promoción, es transformar el tiempo libre en tiempo de estudio o, más concretamente, en tiempo de ejercitación, actividades que, desde luego, no tienen nada de “naturales”. Pero es ese tiempo ya orientado, lo que María Zambrano llama “un camino de tiempo”, un tiempo espacializado, procesual, organizado según un antes y un después, el que permite hablar de la progresión de los estudios, del progreso de los estudiantes o de la progresión de los ejercicios. El tiempo del estudio es también un tiempo “gradual” y “graduado”. Otra cosa, claro, es que ese “progreso en el estudio” no tenga por qué ir acompañado de una promoción o de un privilegio. Que pueda traducirse quizá en “mérito” pero no en “merecimiento”, es decir, en premio o en recompensa.

Pienso, por seguir con Rancière, que el Maestro Ignorante puede darnos algunas pistas. Primero, porque sabe muy bien que la desigualdad es una pasión primitiva, no en vano la llama “la ley de la gravedad”. De ahí que la igualdad está siempre en riesgo de caer en la desigualdad (de convertirse en desigualdad) y por eso necesita ser verificada una y otra vez, como dice Rancière, “contra el orden natural de las cosas”, es decir, con un esfuerzo que será siempre resultado de la voluntad. Segundo, porque las distinciones fundamentales que establece son entre atención y distracción, entre potencia e impotencia, y tanto la distracción como la impotencia derivan de la pereza y del olvido de sí como ser pensante y hablante, es decir, como un ser dotado de esas capacidades comunes y compartidas que son la inteligencia y el lenguaje y que no son tanto “facultades” como modos de participación en el mundo común. Tercero, porque la emancipación no deriva de la instrucción (del saber, siempre desigualmente repartido) sino del esfuerzo y de la voluntad y, podríamos decir, de una cierta “pasión igualitaria” que podríamos llamar “pasión comunista”. Los escolares, entonces, serían seres “enamorados de lo inútil”, como esos obreros de los que

Rancière habla en La noche de los proletarios y a los que yo mismo me referí en el texto titulado “Inutilidades, o políticas de la igualdad” de la nueva edición de Pedagogía Profana (Larrosa, 2017: 361 y ss.). Y serían también seres “enamorados de la igualdad”, es decir, seres dispuestos a verificarla. En palabras de Rancière:

La igualdad es fundamental y está ausente, es actual e intempestiva, remitida siempre a la iniciativa de los individuos y de los grupos que, contra el curso ordinario de las cosas, toman el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales y colectivas, de su verificación. (Rancière, 2002: VII)

O, en otro lugar:

Es cierto que no sabemos que los hombres sean iguales. Decimos que quizá lo son. Es nuestra opinión e intentamos, con quienes lo creen como nosotros, comprobarla. Pero sabemos que este quizá es eso mismo por lo cual una sociedad de hombres es posible. (Idem: 98)

Desde ese punto de vista, lo que hace el profesor no es trabajar al servicio de aprendizajes funcionales, apropiables y certificables, sino inventar e instituir dispositivos, procedimientos, maneras y gestos que separen las actividades escolares tanto de la utilidad como de la propiedad, es decir, de su carácter individual, individualista y, en definitiva, competitivo. La tarea del profesor, como tú bien dices, es custodiar la gratuidad, pero para custodiarla, para protegerla, tiene que estar realizando continuamente operaciones de separación. Pero las condiciones de posibilidad de esas operaciones están, o estaban, inscritas en la escuela misma, en la forma-escuela, y es eso, la potencia de la forma-escuela lo que está más amenazado que nunca. Con palabras próximas a las de Rancière, y citando también a un Marx que piensa el comunismo en la estela de la razón estética kantiana y schilleriana, Carlos Fernández Liria lo dice así:

La propia palabra “escuela” deriva del término griego skholè que significa ocio, tiempo libre. Es esencial a la propia idea de escuela ser, al menos en parte, lo otro del trabajo; ser la institución mediante la cual la sociedad permite a todos sus miembros asomarse a ese ‘reino de la libertad’ que comienza, según Marx, “allí donde termina el trabajo impuesto por la necesidad y por la coacción de fines externos”. En efecto, si nos tomamos en serio que uno de los fines de la escuela es formar ciudadanos libres es imprescindible que todos tengan, conforme a su dignidad como seres humanos, el derecho a reconocerse más allá del reino de la necesidad, allí donde “comienza el despliegue de las fuerzas humanas que se considera como un fin en sí”. No puede concebirse seriamente el derecho a la educación sin esta referencia nuclear a la dignidad humana que constituye la verdadera razón de ser de la escuela. Podríamos decir que, por encima de sus funciones de socialización secundaria y de cualificación laboral, la función primordial que la sociedad debe pedirle a la escuela es que sea el recordatorio constante de lo interesante que es lo desinteresado”. (Fernández Liria et al., 2017: 133)

En cualquier caso, la escuela (pública, democrática y única, es decir, la escuela moderna, esa que también se caracterizaba por tratar a todos los niños como iguales y por tratar de poner a disposición de todos esa relación libre y desinteresada con el mundo antes reservada a una minoría) fue instituida con el enorme esfuerzo de las luchas sociales y sostenida con el trabajo de innumerables profesores amantes de su oficio. Sabiendo además, aunque fuera oscuramente, que esa escuela no era posible sino en un mundo socialista o, al menos, como se está demostrando todos los días, que es absolutamente incompatible con el capitalismo. Por eso no deja de ser paradójico y, para mí, sorprendente, que la izquierda pedagógica actual se haya rendido, de un modo completamente acrítico y con un evidente entusiasmo, a esa “cultura del aprendizaje” que, como tú bien dices, se ha hecho ya casi unánime y está destruyendo la escuela (los principios de igualdad y de gratuidad que la caracterizan, sus principios, digamos, comunistas) desde dentro. No sólo precarizando la escuela pública sino destruyendo la forma-escuela misma, esa forma que, según Rancière, aún podía sostener, aún con enormes dificultades y contradicciones, un cierto espíritu emancipatorio.

2. Sobre lo que dices de que “la lógica progresiva y meritocrática que ha colonizado la escuela y la universidad actual, acaba imprimiendo en los individuos un fuerte deseo de superioridad”, y de que “eso es exactamente lo que vemos, de forma grotesca, en las clases medias de nuestras sociedades contemporáneas: individuos a los que un sistema basado en la promoción ha transformado en sujetos voraces”, permíteme contarte dos historias y ofrecerte dos citas.

La primera historia la cuenta en su autobiografía Toni Judt, un historiador británico nacido en 1948, hijo de emigrantes, que se formó en el sistema público gracias a un sistema de becas que, según dice, rompió por primera vez la estructura altamente clasista de la Universidad británica. Dice Judt que la mayoría de personas de origen humilde que, como él, consiguieron títulos universitarios quizás por primera vez en la historia, se consagró a empleos públicos (fueron profesores, médicos, jueces, ingenieros civiles, etc.) como si con eso quisieran devolver a la sociedad lo que la sociedad había hecho por ellos. Pero dice también que algunos años después, con un capitalismo depredador y una universidad mercantilizada, la Universidad ya era tomada, incluso por los jóvenes de origen popular, como un mecanismo de ascenso social y como una oportunidad para conseguir posiciones sociales de superioridad y de privilegio.

La segunda historia tiene que ver con mi padre, pero creo que podría ser típica de una época. Nosotros vivíamos en un pueblo pequeño, agrícola y minero, y cuando yo fui a la Universidad la mayoría de mis amigos se quedaron en el pueblo y ahora son pastores, agricultores, electricistas o mecánicos en la central térmica que se instaló para el carbón, pequeños comerciantes, cosas así. Y lo que quiero contarte es que, pocos días antes de viajar a Madrid para estudiar, mi padre me dijo que era el trabajo de mis amigos el que iba a pagar mis estudios. Para mi padre era claro que no era él quien iba a costear mi Universidad, sino la sociedad, es decir, el trabajo de los que no eran ni iban a ser universitarios. Y después añadió dos cosas. La primera, que nunca debía sentirme superior a mis amigos ni merecedor de una vida diferente a la de ellos. La segunda, que debía hacer que el resultado de mis estudios fuese significativo para ellos y para los que son como ellos.

Y me parece que tanto Tony Judt como mi padre estaban hablando de algo que

ahora sería casi imposible, no sólo de enunciar, sino ni siquiera de imaginar, de algo que está desapareciendo del mundo y que podríamos llamar, tal vez, un sentido de lo público y de la responsabilidad pública.

Las citas están tomadas del libro de Carlos Fernández Liria que he citado más arriba. La primera, del Marqués de Condorcet, uno de los precursores de la escuela moderna e ilustrada. En sus Cinco Memorias sobre la Instrucción Pública, Condorcet defiende un cierto ascenso por el mérito escolar y dice de que la desigualdad es injusta no porque sea desigualdad sino porque genera dependencia, es decir, porque impide la libertad de los ciudadanos: "… si esta desigualdad no somete un hombre a otro, si ofrece un apoyo al más débil sin darle un amo, no es ni un mal ni una injusticia, y sin duda alguna sería un amor a la igualdad bien funesto el que temiera extender la clase de los hombres ilustrados y aumentar las luces en ellos" (Fernández Liria et al., 2017: 143). La segunda, de Rousseau, del Contrato Social:

Respecto a la igualdad, no hay que entender por esta palabra que los grados de poder y de riqueza sean absolutamente los mismos, sino que, respecto al poder, que esté al margen de toda violencia y sólo se ejerza en función de las leyes, y en cuanto a la riqueza, que ningún ciudadano sea lo bastante opulento para poder comprar a otro, y ninguno lo bastante pobre para tenerse que vender. (Idem: 144)

Lo que quiero decirte con eso, amigo Maxi, es que el espíritu comunista y el mejor espíritu republicano (ambos herederos de la ilustración) comparten tanto una cierta pasión igualitaria como un combate decidido a esa desigualdad que produce servidumbre. Y, aunque defienden, a partir de la escuela, un cierto ascenso por el mérito, ese no puede derivarse en superioridad ni, desde luego, en voracidad, y tiene que entenderse siempre desde el servicio público y no desde la apropiación privada. También la escuela moderna es un territorio de luchas. Y no todas las formas de promoción son iguales.

3. Volviendo a la escuela como refugio, podríamos continuar con la idea de que la escuela es un refugio de la igualdad y de la gratuidad, sí, pero también que, como ya sabía Deligny, no hay refugio que no incluya dentro

de sí todas las contradicciones. La cita, que también está en mi libro, dice así:

La gente se imagina que un lugar de asilo es un refugio un tanto aislado, tranquilo. Qué error. Todas las contradicciones de una sociedad dada se encuentran allí, llevadas hasta el colmo. (Deligny, 1983: 13)

Continuaré con algunas escenas escolares completamente ordinarias que pueden, quizá, ilustrar esas contradicciones entre la gratuidad y la promoción que tú tan bien señalas.

La primera la imaginé a partir de una conversación con una amiga que me contaba cómo habían comenzado sus disciplinas del semestre en un curso en una maestría. El primer día de clase todos sus profesores hicieron ese gesto clásico que consiste en dar la bienvenida, anunciar el asunto del curso, ofrecer la lista de los textos que iban a ser leídos y comentados, y decir algo sobre la organización de las clases y las tareas que tenían que hacer los estudiantes. Pocos días antes habíamos tomado un café con un profesor amigo que nos contó cómo había pensado el curso que estaba a punto de comenzar en su Universidad. Yo mismo iba a hacer la primera clase de mi curso esa misma semana y, aunque ya lo había preparado todo cuidadosamente, me sentía a la vez inquieto e ilusionado. En esa atmósfera, imaginé que en esos mismos días, tal vez en esa misma semana, en centenares de aulas de todo el mundo, se estaba haciendo exactamente el mismo ritual: un profesor o una profesora veía por primera vez a sus estudiantes, les daba la bienvenida, distribuía unos papeles en los que anunciaba su propuesta, ponía algo sobre la mesa, y se disponía a comenzar o, quizá mejor, a “dar comienzo”.

Me pareció que no debe haber muchos lugares en el mundo en los que aún se produzca, día sí y día también, ese gesto ordinario y a la vez excepcional en el que la generosidad no está sólo en el profesor (aunque también) sino, sobre todo, en la universidad y en la sociedad: alguien, un profesor, se disponía a “dar” un curso. Mi amiga estudiante iba a leer a Aby Warburg, el curso de mi amigo profesor iba a ser sobre Foucault, y yo iba a empezar el mío con un texto de Rancière. Y como tengo muchos amigos profesores sabía que mi hermana, por

ejemplo, que es profesora de secundaria, estaba en esos días tratando de que los adolescentes se interesasen por la poesía, y que un amigo que había sido mi compañero de curso cuando estudiantes universitarios y que ahora es profesor de primaria dedicaba la primera hora de las mañanas a leerles a los chicos en voz alta y, como él dice, a “hacerles hablar”.

Si te cuento estas escenas, amigo Maxi, es porque en ellas vi, no sin emoción, algo de esa “gratuidad” que tú tan bien glosas en la última sección de tu texto. Aunque me gustaría añadir que la generosidad de la escuela es una generosidad exigente y que hay que darle algo a la materia de estudio (tiempo, atención, cuidado, dedicación, lo mejor de nuestra inteligencia y de nuestra sensibilidad) para que ella, a su vez, nos dé alguna cosa. O, por seguir en tu vocabulario, que los dones se agradecen y que (de alguna manera que no es, creo, la de la meritocracia) también hay que merecerlos. La cita podría ser la siguiente:

Paradoja de la enseñanza gratuita heredada de Jules Ferry: la escuela de la República sigue siendo hoy el último lugar de la sociedad de mercado donde el niño cliente tiene que pagar con su persona, ceder al toma y daca: saber a cambio de trabajo, conocimientos a cambio de esfuerzo, el acceso a la universalidad a cambio del ejercicio solitario de la reflexión, una vaga promesa de porvenir a cambio de una plena presencia escolar, eso es lo que la escuela le exige. (Pennac, 2008: 240-242)

Tal vez la palabra “pagar” no sea la más adecuada. Yo diría que la gratuidad de la escuela exige a los estudiantes “dar algo de sí”, que les exige “entregarse al estudio”. Y tal vez tampoco la palabra “merecer” sea la correcta. Te propongo entonces retomar otra palabra que ya ha aparecido antes en este texto, la palabra “dignidad”, esa palabra que, como sabes, fue utilizada por Kant para decir que hay que tratar a los seres humanos como fines en sí mismos (también en la educación) y que, por tanto, no pueden ser tomados como un medio para otra cosa. Podríamos decir, entonces, que lo que el profesor pone encima de la mesa en la escuela para convertirlo en materia de estudio (los textos de Warburg, de Foucault o de Rancière, o la poesía española, o los cuentos que lee mi amigo cada mañana en clase) son cosas “dignas”, es decir, cosas que “valen la pena por sí mismas”. Algo que no está lejos, me parece, de ese gesto fundamental de la

filosofía que consiste en afirmar el saber por puro amor al saber (y no por interés de ningún tipo), aunque en la escuela, me parece, ese amor al saber tiene que ver esencialmente con el amor al mundo. Por eso la escuela no está ahí, como dice Hannah Arendt, para transmitir el saber, sino para la trasmisión (y la apertura, y la renovación) del mundo (de la atención y el cuidado del mundo). Las cosas que la escuela ofrece, entonces, tienen dignidad y no precio, y lo que nos exigen a cambio es que nos hagamos "dignos de ellas". Esa es la forma de corresponder a la generosidad de la escuela, de agradecer sus dones o, quizá mejor, sus "gracias" entendidas al modo antiguo como "regalos" o como "dádivas" que se entregan gratuitamente o, como se dice en portugués, "de graça".

Pero esa misma amiga que estaba comenzando su curso sobre Warburg me contó, días después, una conversación en el bar, en la que estaban todos sus compañeros de curso y también algunos profesores, en la que el asunto era lo que hay que hacer para iniciar una carrera académica. La conversación la había empezado los profesores preguntando a los estudiantes qué querían hacer después de la maestría, si iban a seguir en la universidad, a candidatarse para entrar en algún grupo de investigación o a continuar con el doctorado: de qué modo (y esa es la palabra que usaron) pretendían "rentabilizar" sus estudios. El estudio, aquí, ya se había convertido en inversión. Y la conversación siguió sobre cuáles son las reglas de juego para abrirse camino en una universidad cada vez más mercantilista y competitiva. Eso de empezar a publicar enseguida y, sobre todo, ya sabes, de que no hicieran nada sin pensar en cómo podrían convertirlo en algún paper que pudiera darles algún punto en su currículum. Al mismo tiempo, el amigo que iba a comenzar su curso sobre Foucault me contó que estaba tratando de "ilustrar" a un estudiante al que dirigía la tesis de final de máster sobre los formatos de escritura adecuados para agradar al tribunal y para sacar una buena calificación. Y lo que me pareció más curioso es que se trataba de hacer que una tesis que era claramente "un ejercicio de estudio" tuviera el aspecto de una "tesis de investigación". Mi hermana estaba harta de que los chicos y las chicas le preguntaran constantemente "¿y eso para qué me va a servir?" y de que ella misma tuviera que argumentar, ante la institución pero también, ¡qué vergüenza!, ante los alumnos que en esta época es muy importante "aprender a comunicarse" y, por tanto, a dominar la lengua como una "herramienta de comunicación". Eso, ya sabes, de que en la clase de castellano se adquieren "competencias comunicativas". A mi amigo que les lee a los chicos para "hacerles hablar" le dijeron que eso está muy bien porque así los chicos aprenden a "debatir", a "tener opiniones propias" y a "saber argumentarlas y defenderlas", competencias muy importantes en el mundo de la empresa y de la

emprendeduría. Hace tiempo te conté que había leído en algún sitio que un profesor universitario dedica ya más de la mitad de su tiempo a “evaluar o a ser evaluado”. Yo mismo había tenido una conversación con un antiguo estudiante de maestría, ahora en el doctorado, en la que el chico me preguntó, con un rictus de tristeza en la boca, si no había alguna posibilidad, en la universidad, de estudiar por el mero hecho de estudiar. Y, como para ayudarle, le hablé de La noche de los proletarios, de eso que a veces hay que robar horas al sueño para poder dedicarse a lo que importa, y le dije también, para mi vergüenza, que los seres humanos tenemos dos manos y que hay que hacer cosas con la mano derecha y reservarse otras para la mano izquierda, o sea, eso tan miserable de “por un lado y por otro” que está en la base de toda resignación y de todo conformismo (esas que, de alguna manera, también nos constituyen como profesores porque, sin duda, estamos constituidos por ellas). Ya sabes: por un lado estamos contra la energía nuclear, pero por otro… por un lado queremos vivir de otra manera, pero por otro… por un lado queremos tener tiempo para estudiar, pero por otro…

Creo que convendrás conmigo en que esas escenas muestran lo fácil que es que las cosas de la escuela (las materias de estudio) y las actividades escolares (el estudio y el ejercicio) pierdan su dignidad (en tus palabras, su carácter gratuito). Y la tesis que someto a tu consideración es si no será que, en esas escenas, ya no estamos ejerciendo de profesores (ni los chicos, desde luego, de estudiantes) sino que estamos haciendo otra cosa. Un carpintero lo es cuando trabaja la madera (y no cuando trata de colocar sus productos en el mercado), los músicos lo son cuando componen, cuando ensayan, cuando tocan su instrumento, cuando actúan (pero no cuando tiene una reunión con su manager para decidir en qué conciertos les conviene participar esa temporada). Mi hijo Manu que, como sabes, es técnico de sonido y ahora va con una banda que se llama La señora Tomasa me dijo que ellos tratan de mantener alejados a los músicos de esas miserias (no sólo de los aspectos económicos de su trabajo sino también de los problemas que aparecen en muchos conciertos) para que puedan salir siempre a tocar “con ganas”, dedicándose sólo a lo “que les toca”. Y a mí me parece que muchas cosas de las que te he contado en los párrafos anteriores hacen que tanto los profesores como los estudiantes vayan poco a poco “perdiendo las ganas”.

Creo que un profesor lo es cuando estudia o cuando hace estudiar, pero no cuando somete su trabajo a la lógica de la productividad y de la meritocracia. Por decirlo de otra manera: sólo hay algunos momentos “profesor” en la vida de los profesores y algunos momentos “estudiante” en la vida de los estudiantes.

Esos en los que el gesto de separación consiste en remarcar que las otras cosas “ahora no cuentan”, que cuando estamos estudiando todo lo demás “no viene a cuento” ni “se toma en cuenta”. Y son esos momentos (cada vez más escasos y más clandestinos) los únicos que valen la pena, y los que hay que custodiar, proteger y defender con uñas y dientes para que la escuela siga siendo escuela y para que nosotros, profesores, podamos seguir ejerciendo (ejercitándonos en él) un oficio digno.

4. Para terminar, y porque sé que el tedio es uno de los asuntos que te ocupa en estos momentos (tómalo pues como un regalo), una página muy hermosa de Santiago Alba que tiene que ver, me parece, con esta conversación:

La cuestión no es el aburrimiento, madre –según la Iglesia– de todos los vicios, sino lo que hacemos contra él (…). Toda la Historia puede ser concebida, sí, como una batalla contra el aburrimiento. Hay dos ramas entreveradas, a veces paralelas, que definen dos caminos evolutivos del Homo. Del corazón mismo del aburrimiento nace la escuela, cuyo origen etimológico griego remite al concepto de ocio (skholé), a ese umbral inesperado que se abre frente a las estrellas cuando hemos saciado nuestro apetito y reproducido trabajosamente el orden social. La escuela, con su mortal aburrimiento en el molusco del atardecer, constituye la condición misma de floración de todas las cosas o, mejor dicho, de la atención en la que florecen todas las cosas. Hay un Homo realmente sapiens que además narra cuentos, pinta cuadros, hace música y cura heridas, y que saca todas esas cosas de la coincidencia entre cuerpo y tiempo que llamamos aburrimiento.

Pero hay otro Homo que pone todo su empeño no en explorar el hueco sino en evitar la caída. Es ese Homo que aumenta la velocidad para disolver los grumos e impedir la atención y que, a través de las mercancías y las nuevas tecnologías, evita que nos quedemos a solas con nuestro propio cuerpo (…).

El capitalismo ha prohibido dos cosas y por los mismos motivos: el regalo y el

aburrimiento. Es difícil reservarse un recinto para el don, pues el intercambio social impone el contrato de compraventa. Y es casi imposible desesperarse de aburrimiento, agonizar de aburrimiento, morirse de aburrimiento, rebelarse –escolarmente– contra el aburrimiento, porque antes de tocar el hueso del tiempo hemos encendido ya la tablet o la televisión. Hay, en todo caso, dos Homo y dos formas de afrontar el aburrimiento: la escuela y el consumo o, si se prefiere, el Pensamiento (con su atención cuidadosa) y el Mercado. Esas dos vías evolutivas (…) se han ido cruzando a lo largo de los últimos 40.000 años en mayor o menor medida, pero hoy son casi completamente paralelas. Y se ha hecho gigantesco el desequilibrio a favor del consumo y en contra o al margen de la escuela (…). Esta bifurcación y la victoria cultural de la rebelión consumística contra la duración tiene consecuencias históricas muy serias". (Alba Rico, 2017: 176-177)

Tres reflexiones a partir de esa cita. La primera, que custodiar la gratuidad implica también hacerla interesante o, como tú has dicho en alguna ocasión, abrir caminos para convertir el aburrimiento (esa coincidencia entre el cuerpo y el tiempo, ese embotamiento y esa parálisis) en estudio (en lo que Alba llama "pensamiento" y que tiene que ver con la atención y el cuidado).

La segunda, que todavía no se puede acabar con la escuela (aunque con el triunfo de la lógica del aprendizaje ya están sentadas las bases para su desaparición) pero sí que se puede vaciarla por dentro. Bien subordinándola a lo que Santiago Alba llama "el esfuerzo trabajoso para satisfacer nuestro apetito y reproducir el orden social" (todo eso de lo que la escuela había intentando separarse separándose del trabajo y sacando a los niños del trabajo), bien haciéndola divertida, subordinándola a los deseos de los niños o, lo que es lo mismo, al gusto del consumidor, acercándola a lo que Alba llama "cultura consumística". Recordarás que Daniel Pennac dice que la escuela republicana consiguió separar a los niños del trabajo, pero que no está consiguiendo separarlos del shopping, que sabía qué hacer con el niño trabajador, pero que no sabe qué hacer con el niño cliente (Pennac, 2008: 235). Y cuando la escuela no pueda custodiar la gratuidad porque ya no haya nada gratuito en su interior, cuando no haya ya profesores para defenderla porque ya no sepan ni siquiera lo que significa, entonces se caerá ella sola, sin necesidad de empujarla, como un castillo de naipes, y casi nadie se dará cuenta.

La tercera, que hacer pompas de jabón y mirar o admirar cómo se sostienen en el

aire por un momento antes de desaparecer en una levísima explosión jubilosa, ha sido y aún continúa siendo uno de los frutos del aburrimiento, de esas largas tardes de domingo sin nada que hacer. Y que eso, hacer pompas de jabón para poder introducirse en ellas con los niños y con las cosas del mundo, ha sido y continúa siendo la tarea de los profesores.

Referencias bibliográficas

Alba Rico

, S. (2017) Ser o no ser (un cuerpo). Barcelona. Seix Barral.

Deligny

, F. (1983) “Être d’asile”. Le Journal des Psychologues, nº 6.

Fernández Liria, C. et. al. (2017) Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la nueva izquierda. Madrid. Akal.

Larrosa

, J. (2017) Pedagogía Profana. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Pennac

, D. (2008) Mal de escuela. Barcelona. DeBolsillo.

Rancière

, J. (2002) El maestro ignorante. Barcelona. Laertes.

Rancière

, J. (2017) En quel temps vivons-nous? Conversation avec Eric Hazan. Paris. La fabrique éditions.

III

Lo inapropiable

Maximiliano López

El estudio es la imagen de la potencia:

¿Cómo se tiene una potencia?

No se puede tener una potencia,

Sólo se la puede habitar.

Giorgio Agamben.

Querido Jorge

Gracias por las citas, especialmente por aquella de Rancière sobre Schiller y por la de Santiago Alba. Gracia por esa lucidez y esa erudición que jamás ofenden.

1. Como hemos dicho, la escuela es un complejo dispositivo construido para transformar el ocio en estudio (no en trabajo, sino en estudio). El asunto entonces es pensar, de qué manera, el ocio se conserva en el estudio, sin transformarse en trabajo. El problema del aprendizaje o, mejor dicho, de la ideología del aprendizaje, es que transforma el ocio en trabajo y no en estudio, despojándolo de su carácter gratuito. En el aprendizaje, tal como hoy se lo entiende, la gratuidad propia del ocio, el hacer las cosas por sí mismas, desaparece por completo. Además, esta ideología del aprendizaje despoja a la escuela de su carácter común (comunista) ya que promueve una apropiación privada de aquello que, por definición, debería permanecer como una donación gratuita de tiempo, espacio y materia de estudio.

El tiempo libre, para serlo realmente, debe presentarse como un tiempo disponible o de disponibilidad. En el tiempo libre cortamos las amarras con todo lo que nos obliga y obliga al mundo a andar de una determinada manera, en el tiempo libre nada es obligatorio, nada es necesario. En las horas ociosas nos confrontamos con la posibilidad de que algo acontezca o de que nada acontezca, con la posibilidad de que las cosas sucedan de una forma o de otra. Esa ausencia de necesidad implica también una cierta intemperie, dado que esta extrema disponibilidad nos deja sin el amparo de una causa necesaria, que dirija los acontecimientos los acontecimientos del mundo o direccione nuestra iniciativa. En un nivel más profundo, el tiempo libre nos confronta también con la posibilidad de que las cosas tengan un sentido u otro y, en el extremo, con la posibilidad de que no tengan ningún sentido. De ahí que el ocio esté siempre amenazado por el aburrimiento, y el propio aburrimiento, amenazado por la melancolía, la angustia y la desesperación (Heidegger desarrolló un minucioso análisis de esta experiencia del aburrimiento en un curso dictado en la universidad de Friburgo en el invierno de 1929 y 1930, titulado Conceptos fundamentales de la metafísica: mundo, finitud y soledad). En el aburrimiento, somos arrojados a una experiencia límite, a la que Heidegger denomina “aburrimiento profundo”, en la cual experimentamos, simultáneamente, toda nuestra potencia y toda nuestra impotencia, una experiencia en la que el mundo se revela, tanto en su sentido, como en su sin sentido. Por eso, el aburrimiento profundo, y el humor melancólico que de algún modo siempre lo acompaña, puede considerarse la raíz de toda creación cultural, pero también un lugar peligroso, donde nos sumergimos en el abismo de nuestra propia condición de seres indeterminados. De ahí también que el aburrimiento constituya una

experiencia casi insoportable. Tan insoportable que, como señala Santiago Alba en esa preciosa nota a la que haces referencia, casi siempre solemos empeñarnos más en evitar la caída que en explorar el abismo al que el aburrimiento nos conduce. La palabra aburrimiento viene del latín abhorrere y alude al gesto de apartarse de algo que nos asusta, nos hace templar, nos poner los pelos de punta. El aburrimiento manifiesta ese vértigo que todos sentimos delante de nosotros mismos. Hay dos formas de evitar el abismo, una es transformando el ocio en trabajo (o en aprendizaje), un trabajo que transforma todo lo que hacemos en lucro, en ganancia, en capital; la otra forma de evitar el abismo es transformando el ocio en diversión, es decir, en distracción y consumo.

El ocio es un lugar peligroso, pero es también el lugar en el que el mundo se vuelve verdaderamente humano. Por esa razón, una escuela concebida como refugio del ocio, no debe ser sólo una escuela capaz de “proteger” el ocio (del trabajo y el entretenimiento), sino también y, sobre todo, una escuela capaz de “crear” y “sostener” un ánimo estudioso, que nos permita soportar el abismo de nuestra propia condición.

Este ánimo estudioso, como afirmás en tu libro, se sostiene a través de una serie de técnicas, instrumentos y ejercicios. Esto se hace evidente cuando notamos que la palabra “estudio”, no solo dedica la dedicación a un cierto objeto, sino también la técnica a través de la cual esta atención se materializa. Es en este sentido que hablamos de los estudios de pintura de Leonardo da Vinci, por ejemplo. El estudio no es otra cosa que una manera reglada y constructiva de habitar el ocio. Una forma de habitar el ocio sin escapar de él y sin ser devorados por la angustia y el sinsentido.

2. Por un lado, la escuela es el lugar del ocio y la gratuidad, del tiempo libre y desinteresado, pero también es el lugar donde se cultiva una serie de técnicas que permiten habitar este ocio de una manera estudiosa. Como lo has señalado, estas técnicas dependen en gran medida de la constitución de distinciones jerárquicas, entre lo mejor y lo peor, lo adecuado y lo inadecuado, el saber más y el saber menos, sin las cuales ningún arte podría ser perfeccionado y que automáticamente inducen a una cierta progresión. Estas distinciones jerárquicas, podrían ofrecer una base para la contradicción “política” entre igualdad y promoción. El problema está entonces en saber si es posible transformar el ocio en estudio, sin despojarlo

de su gratuidad o, en otras palabras, si la diferencia entre la “igualdad de las inteligencias” y la “desigualdad de la instrucción” (de los saberes), puede resolverse sin dar lugar a un sistema de legitimación meritocrático de la desigualdad.

Para pensar este asunto quisiera retomar aquí la diferencia entre aprendizaje y estudio. Tengo la impresión de que lo que distingue el aprendizaje del estudio es que en el aprendizaje la progresión es entendida como un camino que lleva de la ignorancia al saber o de la torpeza a la destreza, mientras que en el estudio el saber y la destreza constituyen una especie de moldura que permita mirar dentro del abismo. El saber del estudioso se organiza siempre alrededor de aquello que Giorgio Agamben (2018) denomina “potencia negativa” y que, para Heidegger, se revela de forma ejemplar en la experiencia del tedio profundo. En el estudio, el saber y la técnica siempre gravitan en torno a una indeterminación fundamental que funda, tanto la libertad del sujeto, como la posibilidad del mundo. La gran diferencia entre el aprendizaje y el estudio es que en el primero la ignorancia y el saber se anulan mutuamente (cuanto mayor sea el saber, menos será la ignorancia), en el estudio, en cambio, el saber sólo se justifica en la medida en que conduce a una ignorancia inteligente, a un extrañamiento del mundo, que hace de este mundo algo radicalmente abierto.

La etimología de la palabra inteligencia nos la presenta como la unión del prefijo inter- (entre) y el verbo legere (elegir, recoger, escoger,ligar, leer) seguido de dos sufijos -nt- e -ia- que indican agencia y cualidad. Podría decirse entonces que, según su etimología, la inteligencia es la manera en que nos situamos en el espacio de indeterminación que se abre entre diferentes posibilidades. La inteligencia es el modo en que habitamos la posibilidad (la potencia, en términos de Agamben) de unir y separar cosas, de que las cosas sean de una manera o de otra, de articular y desarticular el mundo, una y otra vez. La inteligencia es esa disposición común a todos los seres humanos, a través de la cual el mundo se nos presenta como algo indeterminado. Es esta experiencia primordial del mundo, una experiencia que es al mismo tiempo intelectual y sensible, la que le permite a Schiller afirmar una igualdad sin condiciones, que no se basa en leyes o instituciones, sino en un modo común de habitar el mundo, humanamente.

La cuestión es pensar de qué forma el ocio puede conservarse en el estudio, sin que el perfeccionamiento de las habilidades y los saberes destruya su carácter igualitario. Creo que la clave está en que esta experiencia abierta e igualitaria del mundo, a la que hemos hecho referencia, permanezca siempre como algo

inapropiable.

Es precisamente esto lo que, a mi entender, hace Rancière, cuando, en El maestro ignorante, concibe la inteligencia, no como una facultad del sujeto, sino como una disposición al mundo. Pero, lo que es más importante aún, una disposición “vacía”, que no es un saber, ni una destreza, sino pura atención. Que no se puede acumular, ni entrenar, que no tiene grados y, por lo tanto, no es perfectible. Esta inteligencia es, sin embargo, el elemento alrededor del cual un saber o una técnica pueden ser perfeccionados. Dado que no es otra cosa que una abertura al mundo, una disposición vacía, esta inteligencia no puede ser poseída, ni acumulada, sino, simplemente, verificada o, como lo sugiere Agamben en el epígrafe de esta nota, solo puede ser habitada.

Si retomamos el hilo a través del cual tan sutilmente has puesto en relación el juicio estético Kantiano, la experiencia sensible de Schiller, la humanización de los sentidos de Marx y la igualdad de las inteligencias de Rancière (a la que, en mi opinión, podríamos agregar, sin forzar demasiado las cosas, la idea de “aburrimiento profundo” de Heidegger y de “potencia negativa” de Agamben), podemos ver como la inteligencia y la propia igualdad aparecen en todas estas formulaciones como vacías (o negativas). Creo que aquí tal vez esté, a grandes rasgos, la diferencia entre los ilustrados del siglo XVIII y los románticos del XIX, a los que podríamos considerar una especie de modernos desilusionados. Lo que quiero decir con todo esto es que esa refundación estética de la modernidad que Schiller lleva adelante y que es también una refundación estética de la política, no se sostiene tanto sobre las luces de la razón, sino más bien sobre sus obscuridades, sobre su abismo y es precisamente ese carácter negativo lo que hace de la igualdad algo inapropiable. Eso quiere decir que, lo que nos hace iguales no es el producto de nuestro pensamiento, sino la experiencia común a partir de la cual el mundo se hace pensable.

3. Antes de despedirme y para ir finalizando esta charla que, dicho sea de paso, he disfrutado muchísimo, me gustaría decir algo sobre aquello que denominas “pasión igualitaria”.

Podríamos decir que existe tanto el placer de ser superior (o inferior) como el placer de ser igual, por eso, para pensar la igualdad, sería importante analizar las condiciones sociales en las cuales podría florecer un pathos igualitario.

Este semestre organice una disciplina titulada Como vivir juntos, en homenaje al libro homónimo de Ronald Barthes, donde intentamos pensar las condiciones de ese “estar juntos” tan particular que se da en la escuela. En esta misma disciplina hemos dedicado también algún tiempo a un libro de Richard Sennett (2015) titulado Juntos y me gustaría traer a la discusión una distinción que Sennett hace entre la conversación dialéctica y dialógica y entre dos tipos de afectos implicados en estas formas de conversación, la simpatía y la empatía.

La escucha atenta genera conversaciones de dos tipos, la dialéctica y la dialógica. En la dialéctica, como aprendemos en la escuela, el juego de oposición debe llevar gradualmente a una síntesis; la dialéctica comienza con la observación de Aristóteles, en la Política, de que, “aun cuando podamos usar las mismas palabras, no podemos decir que estamos hablando de las mismas cosas”; el objetivo es acabar llegando a un entendimiento común.

Y un poco más adelante

“Dialógica” es una expresión acuñada por el crítico literario Russo Mikhail Bakhtin para referirse a una discusión que no resulta en la identificación de un terreno común. Sin embargo, aun cuando no se llegue a un acuerdo, durante el proceso las personas pueden adquirir más consciencia sobre sus propios puntos de vista y ampliar su comprensión recíproca.

En la dialéctica los puntos de vista acaban conciliándose. Se trata de tener la razón o dar la razón al otro, o inclusive, de encontrar una nueva razón que pueda incorporar los dos puntos de vista. Por el contrario, en la discusión dialógica lo que se busca es más bien explorar los diferentes matices de un asunto, sin la necesidad de entrar en un acuerdo. En este último tipo de conversación, concordar o discordar no es demasiado importante.

Como toda forma de relación humana la conversación está sostenida por fuerzas afectivas. Sennett distingue dos (simpatía y empatía) que, en mi opinión, pese a

su semejanza, conviene distinguir con claridad para pensar esta cuestión del pathos igualitario. Solemos pensar, dice Sennett, que ser consciente del otro (escuchar con atención) es una cuestión de simpatía, de identificación. Frases como “sé lo que sientes” o “te comprendo perfectamente” expresan esa tendencia a identificarse con el otro, a ocupar su lugar, a coincidir con él. Hay sin duda un gran placer en coincidir, este placer tiene dos caras: el placer de tener razón y el placer de dar la razón, el de entender y el de ser entendido. En términos más generales este placer de la comunión se bifurca, por un lado, en el placer de ser reconocido y de que el otro coincida con nuestros modos de sentir y de pensar, el placer antropofágico de comerse al otro, de hacerlo parte de nosotros, este es el placer del amo; por otro lado, en el placer de seguir a alguien, de reconocerlo y admirarlo, de dejarse llevar, el placer de desaparecer en el otro, de fundirse en sus brazos, de ser devorado, este es el placer del esclavo. Entre estos dos placeres, donde la pluralidad se resuelve en la unidad, en la plenitud radiante de lo uno, se abre la posibilidad de un placer más ambiguo e indirecto. Este otro placer está ligado a lo que Sennett denomina empatía y se hace más evidente en la conversación dialógica que en la dialéctica.

En la empatía no se trata tanto de comprender totalmente al otro, colocarse en su lugar, sino de acompañar atentamente aquello que nos es ajeno y que, talvez, jamás llegaremos a comprender totalmente. La empatía se muestra abierta al otro en sus propios términos, mientras que la simpatía, el “sé cómo te sientes”, da énfasis a lo que “yo sé, como te sientes”, activando así el propio ego. El placer de la empatía está ligado a la propia conversación y no a sus resultados, es el placer de estar juntos en la conversación, es el placer de mantenerse conversando. Es el placer de los medios y no de los fines. Por eso, este tipo de charla otorga especial atención a las maneras. Es tan importante lo que se dice como la forma en que se lo dice. Lo importante aquí no es la afirmación de cada interlocutor (sus concordancias o discordancias) sino el asunto y el modo de abordarlo. La empatía es un afecto ligado a la mediación del mundo y del lenguaje, donde predominan las formulaciones indirectas, tales como “podría pensarse que…”, “creería que…”, “si esto es correcto…”, dado que este tipo de expresiones mantienen la conversación abierta. Pero también es un tipo de conversación en el cual no se disimulan las discordancias o la pluralidad de perspectivas, pues no existe la necesidad de pensar lo mismo.

La escuela posibilita una forma muy particular de estar juntos, un estar junto entre iguales. Pero eso no significa que todos sepan lo mismo o compartan las mismas ideas y opiniones, sino que todos participen de una misma conversación

en la cual el mundo puede ser considerado de manera paciente y minuciosa y en la que los otros permanecen siempre como otros, permanecen inapropiables.

En su Fenomenología del espíritu, Hegel nos legó una dialéctica del amo y el esclavo, necesitamos otro gran filósofo que nos ofrezca una dialógica de los iguales.

Referencias bibliográficas

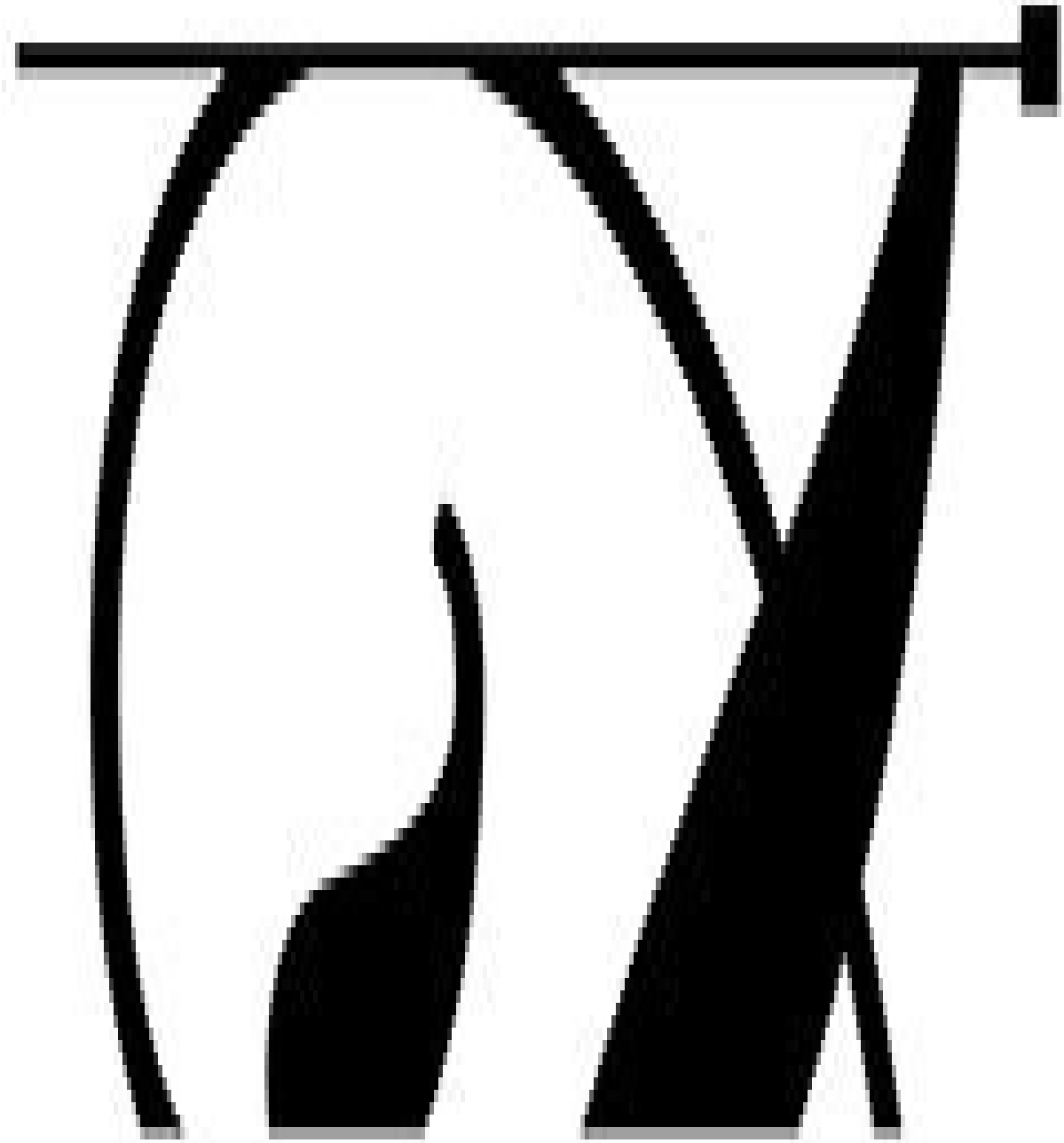
Agamben

, G. (2018) Autorretrato en el estudio. Buenos Aires. Adriana Hidalgo.

Sennett

, R. (2015) Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. São Paulo. Record.

Capítulo 7



Afinidades electivas

Luiz Guilherme Augsburger y Jorge Larrosa

I

Philia, Phylum y el oficio de profesor.

Pensar de nuevo viejas palabras

[50]

Luiz Guilherme Augusburger

Ce gouffre, c´est l´enfer, de nos amis peuplé.

Charles Baudelaire

En las incidencias, coincidencias, reincidencias y persistencias de los encuentros con Jorge Larrosa y su obra hay una agonística del lenguaje en la que ejercitamos el pensamiento y entramos en un combate por los conceptos (y por eso entramos también en un embate por la vida y en un juego de invención del mundo). Es ahí donde somos convocados a reabrir el terreno de los sentidos, a retomar ciertos vocablos y, al estilo de Peter Handke, a repensar viejas palabras.

Esto no es diferente en el libro Esperando no se sabe qué (Larrosa, 2019). En él,

Jorge Larrosa no elabora propiamente una tesis, pero, como él mismo enuncia, produce una especie de conversación que no quiere sino prolongarse en otras conversaciones, en una (vertiginosa) conversación infinita. Una conversación infinita sobre el oficio de profesor.

Partiendo de esta conversación y de aquella agonística, nos gustaría aquí pensar de nuevo dos viejas palabras, a saber, “amistad” y “linaje” –o, más precisamente, philia y phylum. Y, por eso, comenzamos la conversación, no tanto a la manera de un cuento, organizando el desarrollo de las cosas alrededor de aquello que va a pasar (Qu´est-ce qui va se passer?), sino como una novela, organizada alrededor de aquello qué pasó (Qu´est-ce qui s´est passé?) (Deleuze y Guattari, 1980).

Comencemos entonces, por dos series de preguntas que dejaremos para Jorge Larrosa y para los lectores. Preguntas que son el punto de llegada de una reflexión y el punto de partida de una conversación. Comencemos enunciando las preguntas y, a continuación, expondremos lo que ocurrió para que tales preguntas se nos “ocurriesen’’, a partir de la lectura del texto.

Primera serie. ¿No sería posible (o interesante) pensar el oficio de profesor a partir de la idea de philia? ¿Cuál sería la philia del profesor?

Segunda serie. ¿No sería posible (o interesante) pensar el oficio de profesor a partir de la idea de phylum? ¿Cuál sería el phylum (maquínico) del profesor?

Pensar de nuevo el amor. Philia

En el “II Seminario Internacional Elogio de la Escuela”, que giró en torno de los libros de Jorge Larrosa sobre el oficio de profesor (Esperando no se sabe qué, El profesor artesano y, con Karen C. Rechia, P de profesor), la palabra (o idea) de amor fue pronunciada numerosas veces. Cuando se habló del profesor y de su oficio, se aludió a menudo al amor, lo que no fue casual. No obstante… ¿de qué amor se está hablando? ¿Qué es ese amor? Dos respuestas sobresalen en la lectura del libro.

La primera respuesta, llevaría al amor del que habla Hannah

Arendt:

La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (2016: 247)

La segunda, al amor de que hablan Maarten Simons y Jan Masschelein:

En pocas palabras, el profesor amateur ama su asignatura y cree que a todo el mundo se le debería conceder, una y otra vez, la posibilidad de implicarse en la materia que él ama. (2014: 78)

Ambas nos parecen insatisfactorias. La de Arendt, porque habla de “educación” en general, sin considerar las minucias del “oficio de profesor”. La de Simmons y Masschelein, por dejar escapar algunas cuestiones que encontramos en las conversaciones del libro de Jorge Larrosa, especialmente, en cuanto al tema del “profesor sin materia” tal como aparece en el capítulo 5, “Del amor y la fe”, de El profesor artesano. Si el profesor (amateur) ama su materia, ¿cómo quedarían los profesores sin materia, como el “segundo profesor”, en Brasil, o el “profesor de educación diferenciada”, en Chile y toda suerte de profesores que trabajan a partir de “dificultades” y “necesidades” de aprendizaje? ¿Estarían desprovistos de un objeto de amor? ¿O su objeto sería el alumno, o sería la propia “necesidad” o la “dificultad”?

En el texto, la conversación continúa, se ensayan algunas respuestas, pero, en

palabras de Jorge: “…continuamos sin resolver nada, enredándonos cada vez más en una pregunta que a fuerza de seguirla en todos sus rincones se fue tornando cada vez más artificial para nosotros”. Conversaciones que seguirían si no fuese por la intervención de un alumno que dice que: “la cuestión esencial de esa parte del curso era el amor, tal vez eso del amor a la materia y a los estudiantes debería ser completado por el amor a la escuela” (Larrosa, 2020).

Una vez más volvemos a la cuestión del amor. Quizás, antes de pensar el objeto amor (amor a esto o aquello), cabría preguntarnos: ¿Qué amor? Y otra vez: ¿Qué es ese amor? Nuestra apuesta: amistad, más específicamente, philia.

A lo largo de los libros, la palabra “amigo” y sus declinaciones (incluyendo su inverso, enemigo), tiene numerosas apariciones. ¡El amigo, real o no (o casi), aparece en el texto como un personaje, y diríamos un personaje esencia para la(s) conversación(es)! Son los amigos y amigas con quienes se charla sobre el oficio de profesor. Son los amigos y amigas profesoras con quienes se intercambian correspondencias. A los amigos y amigas se les hacen preguntas, se les presentan ideas o se les proponen ejercicios. ¿Y no serán ellos que se pondrán a pensar el oficio de profesor a partir de la escritura de un profesor? En fin, la figura del amigo es crucial en la escritura de Jorge Larrosa y en su conversación (infinita) sobre el oficio de profesor. También Deleuze y Guattari, en ¿Qué es la filosofía?, hablan del amigo como un personaje crucial (para la filosofía). Siendo característico de la filosofía la invención de conceptos, para ellos el amigo es uno de los “personajes conceptuales que contribuye a su definición”[51] (Deleuze y Guattari, 2005: 8) y ocupa un lugar singular para que algo le acontezca al pensamiento.

Es de ahí que partimos para pensar de nuevo una vieja palabra, y tal vez dar lugar a que algo nos suceda. Y es, entonces, como filólogo farsante, jugando con el phylum de las palabras, que recurrimos a la etimología, más que conocida, del término “filósofo” como parte de este juego de pensar la philia y el oficio de profesor.

Los filósofos (philosophus) son aquellos que establecen con el saber (sophia) una amistad (philia), no son como los sabios que poseen el saber, sino que (y ahí la invención griega) buscan el saber, sin jamás poseerlo (Idem: 8)[52]. La philia, entonces, parece ser menos del orden de la propiedad, de la empresa y del aprender y más una relación de amor, cuidado y atención. ¿Y por qué no decir que esta philia por el saber es menos del orden del aprendizaje y más del orden

del estudio?

Existe entonces una gran diferencia entre aprender filosofía y estudiar filosofía, entre aprender una lengua y estudiar una lengua (…). Se aprende una lengua para viajar, para emprender un negocio, para comunicar una idea; se estudia una lengua por un encantamiento que está más allá de cualquier utilidad. Quien estudia una lengua puede hacerlo durante años sin jamás llegar a dominarla, sin jamás poder utilizarla. La palabra aprender expresa el deseo de tomar algo del mundo, mientras que el término estudio señala, sobre todo, el deseo de colocarse en relación a algo, cuidarlo y prestarle atención. (Maximiliano López apud Larrosa 2019: 324)

Aun cuando sea difícil saber exactamente el significado de la expresión “amigo de la sabiduría”, podríamos decir, en palabras de Deleuze y Guattari (2005: 9), que implica una “intimidad competente, una especie de gusto material y una potencialidad, como aquella del ebanista con la madera”[53]. He aquí al filósofo como amigo de la sabiduría (o del concepto[54]), al ebanista como amigo de la madera... ¿Y al profesor como amigo de qué?

Deberíamos llamar la atención sobre el hecho de que Deleuze y Guattari usan “ebanista” (menuisier) y no “carpintero” (charpentier). Este último hace grandes piezas de madera, trabaja en un nivel más “estructural”, mientras que el primero posee otro tipo de arte. Menuisier remite a menuise de travailler, es decir, al trabajo realizado con pequeñas piezas de madera. Un amigo de la madera en sus minucias y menudeces.

En esta idea de amigo está también en juego un gesto de confianza (un gesto “con fe en”). Si el filósofo no tiene los conceptos, sino que los crea, no lo hace “en general” (crear conceptos), lo hace con cierta propiedad e implicación, crea sus conceptos, esos conceptos, en un gesto minucioso. Los crea dándoles una singularidad y un valor: en un gesto de credibilidad, de confianza.

En una sociedad como la nuestra, sabemos bien que esto conduciría fácilmente al subjetivismo y / o al solipsismo - cada uno es el filósofo de su mundo, un mundo habitado sólo por sí mismo y nada más. Teniendo en mente esto último, recurrimos a una noción anacrónica de amistad. Una noción mucho más

cosmológica que antropológica o metafísica que, tal vez por eso, no haya hecho escuela (Fraisse, 1974). Ahora bien, si la philia platónica y aristotélica todavía suena bien a nuestros oídos contemporáneos (Derrida, 1994; Ortega, 2000), hay otra cuya extrañeza podría ser de gran valor. Entre los diversos presocráticos encontramos a Empédocles (490 a.C.-430 a.C.), reconocido por una Cosmogonía que propone cuatro elementos como materias originarias del universo, pero sin embargo olvidado en lo que respecta a su tratamiento de dos fuerzas cosmológicas fundamentales: el odio (echtra) y la amistad (philia).

En Empédocles, según Dimitri El Murr (2001: 50-51), la amistad permite "la combinación de [los cuatro elementos] para formar los tejidos, luego asociar las extremidades entre sí y dar a luz a los seres vivos"[55]. Para el filósofo griego, incluso, "la philia y la echtra (odio) explican tanto la salud y la enfermedad del cuerpo, como los sentimientos de los hombres"[56] (Idem: 51).

Lo que nos interesa aquí es esta amistad que "no tiene ningún estatus psicológico o interpersonal privilegiado"[57] (Idem). Empédocles habla de una especie de movimiento o devenir del mundo en el que las "transformaciones incesantes jamás llegan a su fin, unas veces por Amistad (philia), concurriendo en uno todos ellos" (Empédocles, 1988: 212). La philia empedocliana, "no psicologizada" o "(inter) personalizada", es responsable por la aproximación y unión de lo que "está habituado a nacer de lo múltiple" (Idem: 213), ella liga los elementos fundamentales en la formación del universo a las personas, a través de la salud del cuerpo. Así, "más allá de las creencias órficas y las abstracciones pitagóricas, él buscó enseñar los principios mismos del ser y el devenir, y dar una explicación al mismo tiempo general e inmanente a lo real"[58] (Fraisse, 1974: 85). La philia de Empédocles articula la permanencia del Ser de Parménides y la unidad fundamental de Pitágoras, a la labilidad y multiplicidad del Devenir de Heráclito (Fraisse, 1974).

Una amistad con tales contornos nos es extraña y, para lidiar con su extrañeza, fácilmente podríamos recurrir a epítetos como "romantizada" o "metafórica", neutralizando así su amenaza. Esa philia parece no tener lugar en el pensamiento y el sentimiento de nuestro tiempo, y es precisamente en el anacronismo de tal noción que reside una cierta fuerza[59]. Considerar esta noción empedocliana nos permite leer la philia de una manera menos moral y menos ligada a la idea de un Yo interior. Nos permite leer la expresión "amigo de la sabiduría" (o del concepto), "amigo de la madera", de una manera diferente y, sobre todo, nos confronta con nuestras insuficiencias e ignorancias. No poseemos conocimiento

pero lo buscamos, llevados por una philia. No sabemos con seguridad lo que es la philia, ni ese amor que intentamos pensar, ni lo que debemos hacer. Continuar haciendo lo que estamos haciendo, nos responde Larrosa (en la voz de P. Handke): “¿Adónde tenemos que ir? Continuar andando”.

Pensar de nuevo el linaje. Phylum

Sigamos pensando, de nuevo, otra vieja palabra, otra palabra que parece relevante en el libro “Esperando no se sabe qué” para hablar del profesor y de su oficio, a saber, el “linaje”. La expresión aparece 31 veces a lo largo del libro en sus diversas flexiones. ¿Pero de qué linaje se está hablando? ¿Qué es este linaje? Nuestra apuesta aquí podría ser: la filiación, más específicamente phylum (maquínico). La palabra “filiación” (y sus variaciones) no tiene más de cinco apariciones en el libro de Jorge Larrosa, sin embargo, nos parece que la idea de phylum no es del todo ajena a las conversaciones que tienen lugar allí:

Desde entonces, no solo me he hecho viejo, sino también profesor (no en el sentido administrativo de la palabra, sino en el sentido existencial) y que para mí, ahora, más importante que luchar con los antepasados, contra quienes nos han hecho lo que somos, es encontrar un linaje digno, al que valga la pena pertenecer o, dicho de otra manera, encontrar (o inventar) una tradición de la cual se pueda aprender algo, en la que poder insertarse y respecto a la que tratar de estar a la altura. Una tradición, en definitiva, que pueda ser vivida no como un peso sino como una exigencia, no como algo de lo que liberarse sino como algo a lo que pertenecer, no como algo a rechazar sino como algo a aceptar y agradecer (Larrosa, 2019: 290).

En el intento de ponernos a caminar (Masschelein, 2006), de continuar haciendo lo que estamos haciendo, recurramos a un viejo dicho popular: “Dime con quién andas y te diré quién eres”. O a su versión latina: pares cum paribus facillime congregantur (los iguales con iguales fácilmente se juntan). O incluso podríamos

citar el Proverbios 13:20 (La Biblia, 1961: 753): “aquel que anda con sabios será sabio; el amigo de los insensatos se hará igual a ellos”.

A pesar de que las frases poseen un fuerte carácter moral, nos gustaría centrarnos más bien en el modo en que en ellas claramente se articulan la amistad y el linaje, la philia y el phyilum. Las citas hacen referencia a una filiación que, en términos generales, no es familiar. Sin embargo, podríamos arriesgarnos a decir que es “amical”. Aquí nos parece relevante diferenciar dos tipos de linaje. En primer lugar, la familia, la filiación en la cual se nace, la filiación natural, la filiación del “apellido”, del domus, del oikos, y por qué no decirlo, de lo privado. En segundo lugar, el phylum (maquínico), filiación en la cual se entra (o, en francés, on rentre), filiación artificial, o incluso una especie de “segunda naturaleza”, filiación de renacimiento, si se prefiere. En cuanto la primera tiene su lugar en el hogar (y en lo familiar), nos parece bastante apropiado, siguiendo lo que nos dicen Larrosa (2014; 2017; 2019) y Simons y Masschelein (2014), señalar la escuela (y el oficio de maestro) como uno de los lugares que dan abrigo a este segundo linaje. Ahora bien, el linaje familiar es del orden de lo natural, mientras que el linaje profesoral constituye una filiación no-natural (¿farsante?), es del orden de lo artificial. Es justamente de esta artificialidad que trata el phylum maquínico. Es maquínico porque es artístico o artesanal, porque es inventado, porque inventa sus maneras, su arte, su filiación.

Esta noción de phylum nos ayuda a pensar lo que somos en relación al espacio-tiempo, diferenciándose de otros dos modos de tratar con lo que podríamos llamar “herencia”. Un modo ya enunciado, es el del linaje familiar, la “filiación natural”, en el cual estamos estancados en un modelo que se quiere repetir, generación tras generación. En él hay un tipo de herencia, absolutamente fuera de uso, porque ha de conservarse ipsis litteriy por lo tanto no puede ser manoseada, no puede estar “entre las manos”, ni al alcance de las manos (vorhanden), ni a disposición (zuhanden), como diría Vilém Flusser (2017). Otro modo, muy característico de nuestro tiempo, es el no-linaje, una filiación vacía de herencia por una obsolescencia (programada) del ser. Todo lo que es “antiguo”, “viejo”, se convierte en sinónimo de “superado” e “indeseable” (y debe ser sobrepasado); se convierte en algo de lo que necesitamos librarnos o deshacernos. Y así, somos llevados a pensarnos como si no tuviésemos historia, como sujetos sin pasado, sin otro espacio-tiempo que el presente, sin una herencia que usar, que podamos tener “entre las manos”.

El phylum maquínico, del que hablan Deleuze y Guattari (1980), parece

ayudarnos a pensar en un entre: entre una herencia intocable e inexistente y un linaje natural y efímero; un entre-manos (unterhanden). Algo que ni desprecia la herencia, ni la deja fuera de uso, o, como dirían M. Simons y J. Masschelein (2014), algo que permite profanarla, pero no de cualquier modo, no sin maneras y, tal vez, colocándola sobre la mesa.

Este phylum, entonces, tiene que ver con un tipo de linaje en el que no nacemos sino en el que entramos y, sobre todo, un linaje que tiene que ver con un arte de hacer, con un oficio. Oficios metálicos (métalliques), metalúrgicos (métallurgiques), pero que también dicen "sobre madera o arcilla tanto como sobre metales; y, además, ¿no hay corriente de hierba, agua, rebaños que formen tantos phylums?[60] (Deleuze y Guattari, 1980: 510).

¿Habría ahí una filiación entre Parménides, Pitágoras y Heráclito? ¿Una filiación capaz de articular el Ser, la Unidad y el Devenir de materias, flujos y rebaños? ¿Entonces, no sería pues, el profesor, algo así como un "cuidador de rebaños", esperando no se sabe qué? ¿O cuidando un rebaño de no se sabe qué?

Recordemos el bello poema de Alberto Caeiro:

Nunca cuidé rebaños, / Pero es como si los cuidase. / Mi alma es como un pastor, / Conoce el viento y el sol, / Y anda de la mano de las Estaciones / Siguiendo y mirando. (…) / No tengo ambiciones ni deseos / Ser poeta no es una ambición mía / Es mi manera de estar sólo. (Pessoa, 2016: 24-25).

Quien sabe, así, si el phylum y la philia del profesor lo podrían llevar a decir: "No tengo ambiciones ni deseos. Ser profesor no es una ambición mía, es mi manera de _____." (Complete la frase).

¿El phylum profesor no sería, de esta manera, un lenguaje anti genealógico (en cuanto origen u originario -Ursprung) en un sentido deluziano (Deleuze, 2011), sino genealógico (en cuanto génesis acontecimental -Herkunft) en un sentido nietzscheano o foucaultiano (Foucault, 2001)? ¡El Phylum, entonces, como manera de pensar un linaje "milenario", pero no mensurable en términos de años o de "historia"! El linaje como algo distinto a una línea de tiempo (cronológica o crónica) en la que se podrían encadenar los eslabones, del más lejano de los

ascendentes al más cercano de los descendientes, una evolución que desagua en cada uno de nosotros. Un linaje filosófico-geográfico, en el que el tiempo y el espacio se combinan en planos (de inmanencia) y territorios (ontológicos). Un linaje en el que “fractura” e “involución” hablen de filiación y de herencia, las cuales se establecen artificialmente (¿de modo escolar y por la escuela?) y en las cuales estamos insertos menos por elección u obligación que por una vocación (llamado) y/o una escucha (oír con atención).

El phylum profesoral es, así, un tipo de filiación en la que nos insertamos por medio de la escucha, de un llamado. Phylum que da por una herencia, pero también a través del gesto de poner en juego la figura del amigo, ese con quien se anda y dice quien somos –y de una philia, un amor a las minucias, por la confianza en algo o alguien, que nos mueve sin que lo queramos poseer. Phylum que nos hace ser quienes somos y al que hacemos ser quien es.

Algunas preguntas

Entonces, retomemos la pregunta: ¿cuál es la philia y el phylum del (oficio de) profesor? No un profesor cualquiera, no un profesor especial, extraordinario, sino un profesor “ordinario”, real, en el que los conceptos abstractos y las condiciones ideales se mezclan, se mezclan de manera (casi) inseparable y no-dialéctica. ¿Qué es este phylum al que no entramos ni por la libre elección de los pares, ni por las obligaciones de lo familiar, sino como filiación a un phylum (maquínico) en común, inventado en sus maneras y filiaciones? Un Phylum al que entramos arrastrados por una philia... ¿Y qué es esta philia de orden más cosmológico que psicológico? ¿Cuál es esa philia que produce la unión y la salud de los cuerpos, que nos mueve en busca de algo, sin querer jamás su posesión? ¿Qué es esta filia que nos inserta o a través de la cual nos insertamos en un linaje casi sin saberlo, casi sin querer? ¿Cuál es la philia que nos hace entrar alegre y amorosamente en un phylum cada vez menos prometedor desde un punto de vista económico o social y que, sin embargo, da a los cuerpos salud y vitalidad? Salud y vitalidad, por cierto, que, en el caso del profesor y la escuela, nos hace seguir, aun cuando estemos haciendo elogios y elegíasa un oficio moribundo, ¡ya casi sin phylum! Una philia que, aun sabiendo que Godot no vendrá (¿o sí?), que la marea subirá y arrasará con todo lo que plantamos (¿o

no?), ¡nos hace continuar! Y continuamos. Esperando no se sabe qué…

Referencias bibliográficas

Arendt

, H. (2016) Entre o passado e o futuro. Traducción Mauro W. Barbosa. São Paulo. Perspectiva.

Deleuze

, G. (2011) Differénce et répétition. 12ª. ed. Paris. Presses Universitaires de France.

Deleuze

, G. y

Guattari

, F. (1980) Mille plateaux: capitalisme et schizophrénie 2. Paris. Les Éditions de Minuit.

Deleuze

, G. y

Guattari

, F. (2005) Qu’est-ce que la philosophie? Paris. Les Éditions de Minuit.

Derrida

, J. (1994) Politiques de l’amitié: suivi de l’oreille de Heidegger. Paris. Éditions Galillée.

El murr

, D. (2001) L’amitié. Paris. Flammarion.

Empédocles

. (1998) “Acerca de la naturaleza”. En: Fragmentos presocráticos. Traducción Alberto Benabé. Madrid. Alianza.

Flusser

, V. (2017). O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação. Tradução Raquel Abi-Sâmara. São Paulo. Ubu Editora.

Foucault

, M. (2001) “Nietzsche, la génealogie, l’histoire”. En: Dits et écrits I, 1954-1975. Paris. Éditions Gallimard.

Fraisse

, J-C. (1974) Philia: la notion d’amitié dans la philosophie antique. Essai sur un problème perdu et retrouvé. Paris. Vrin.

La biblia sagrada. Viejo y Nuevo Testamento (1961) Traducción Antônio Pereira de Figueiredo. Rio de Janeiro. Guarabu.

Larrosa

, J. (2014) Tremores: escritos sobre experiência. Traducción Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte. Autêntica.

Larrosa

, J. (2017) Elogio da escola. Traducción Fernando Coelho.

Belo Horizonte. Autêntica 2017.

Larrosa

, J. (2018) Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte. Autêntica.

Larrosa

, J. (2019) Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor. Barcelona. Candaya. Hay edición argentina en Buenos Aires. Noveduc.

Larrosa

, J. (2020) El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio. Barcelona. Laertes. Hay edición argentina en Buenos Aires. Noveduc.

Masschelein

, J. (2006) “Pongámonos en marcha“. En: Masschelein, J. y Simons, M. (orgs.) Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie. Traducción María Rosich. Barcelona. Laertes.

Ortega

, F. (2000) Genealogias da amizade. Rio de Janeiro. Iluminuras.

Simons,

M. y

Masschelein,

J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Weil

, S. (2016) Amitié: l’art de bien aimer. Paris. Payot.

II

Comunidad y tradición en el oficio.

Sobre las palabras de Luiz Augsburger.

Jorge Larrosa

Me pides que desarrolle y que precise, en relación a nuestro oficio, dos (o tres) de las palabras que atraviesan el libro, “amor” / “amistad” y “linaje”. Unas palabras que tú me devuelves, en griego, como philía y phylum. Vamos allá.

1. Tienes razón en que la palabra “amor” está construida desde el doble amor arendtiano (el amor al mundo y el amor a los que nacen) y desde el profesor amateur de Simons y Masschelein (el amor del profesor a ese pedazo de mundo que es su materia de estudio y el amor a sus estudiantes, es decir, a los que se inician con atención, cuidado y disciplina en el estudio que él, de alguna manera, presenta y representa). De hecho, y eso lo he discutido mucho con nuestro amigo Fernando Bárcena, es ese segundo amor (a las nuevas generaciones, a los estudiantes) el que hace que un estudioso se convierta en profesor, es decir, que quiera dedicarse a transmitir, comunizar y renovar eso que ama entregándoselo a los nuevos. Tengo encima de la mesa un libro escolar, de 1953, que se titula Los pájaros de nuestros jardines y cuyos primeros párrafos, dirigidos a los niños, dicen así:

Sólo se ama bien lo que se conoce bien. Y el que tiene la suerte de poseer un jardín, lo gozará más plenamente cuanto mejor conozca los distintos aspectos de la vida que acompaña al mundo vegetal, tanto en la tierra como en el aire (…). Este es el caso de los pájaros, representantes por excelencia de la gracia, de la amabilidad y de la belleza (…). Es fácil conocer la vida y las costumbres de los pájaros. Los libros de Historia Natural explican todos los detalles… (Fabré y Clarasó, 1953: 5)

A mí me emociona (una vez más) la relación constitutiva, en las dos primeras frases, entre amor, goce y conocimiento, así como la invitación simultánea a la belleza y al estudio que hay la continuación del párrafo. Los autores del libro

adoptan una voz de profesores en esa llamada a los niños para que entren en el mundo de los pájaros. Y el libro mismo está dedicado a abrir ese mundo con unas láminas y unos textos delicados y maravillosos. Digamos que un profesor es al mismo tiempo un conocedor, un gozador y un amador (de los pájaros en este caso) que quiere compartir eso que conoce, que goza y que ama. Y que quiere compartirlo escolarmente, es decir, poniéndolo sobre la mesa, con imágenes y palabras, entre un grupo de estudiantes en ese espacio-tiempo particular que es el de la escuela. Todos conocemos profesoras y profesores así. Y siempre es un espectáculo reconfortante y hermoso verles hacer bien su trabajo.

Por eso me ha encantado que, entre las muchísimas ocurrencias de esa palabra, hayas destacado la del “amor a la escuela” que aparece, en boca de una estudiante, al final de la sección dedicada al profesor sin materia. Es verdad, como dices, que el amor a la escuela no está explícitamente tematizado en el libro (como tampoco lo está en Hannah Arendt, o en nuestros amigos Jan y Maarten), pero sí que lo atraviesa, creo yo, como en filigrana, tal vez en relación a algo que podríamos llamar “amor al oficio”. En alguno de mis libros hay una cita de Handke en la que dice que mide la belleza de un lugar por su deseo de trabajar allí. En El profesor artesano, la cocinera que aparece en la sección “Filósofos y maestros” dice que cuando entró por primera vez en una cocina, cuando tenía 18 años, sintió que era allí, en un lugar como ese, en el que quería trabajar el resto de su vida; Malvina Agudelo en “Un aire dentro de otro aire” expresa claramente su amor por la escuela hospitalaria, al igual que Naum Mittelman declara su amor al instituto donde enseñaba matemáticas en “Estilos de profesor”; algunos de los profesores que intervienen en Esperando no se sabe qué afirman su amor por la sala de aula (Fernando Bárcena, por ejemplo, en “De la preparación de cursos y de conciertos”, o Joan Carles Mèlich en “Del aula, la celebración y la fiesta”); y uno de los textos más personales del libro es mi “Elogio de la sala de aula”. Por otra parte, El profesor artesano empieza con un trabajo colectivo sobre la forma y la materialidad de la escuela, “La materialidad de la escuela y el lenguaje de los profesores”. Y la operación misma de aproximar el oficio de profesor a otros oficios artesanos (de considerarlo desde la óptica de la artesanía) implica también una atención especial al locus del oficio, a la escuela, considerada casi como un taller artesano, así como una atención, también, a sus herramientas y artefactos. En una de las tomas descartadas de la película de Maximiliano López que presentó en el Elogio de la escuela[61] hay dos profesoras ordenando sus cosas en la mesa de su sala, antes de dirigirse a la sala de aula, y la escena no puede dejar de aludir a la imagen de

cualquier artesano preparando sus materiales y sus herramientas antes de comenzar a trabajar.

Así que te agradezco que hayas destacado explícitamente ese “tercer amor” (el amor a la escuela como lugar, un amor que es inseparable, quizá, del amor al oficio, a los modos de hacer propios del oficio, en su materialidad) y que hayas visto que sea precisamente ese tercer amor el que es fundamental para una consideración de los quehaceres cotidianos y minuciosos que constituyen el oficio de profesor. Y te agradezco también que hayas visto lo que yo no fui capaz de ver en la intervención de esa alumna al final de “El profesor sin materia” de El profesor artesano: que es el amor a la escuela el que permite considerar amorosamente a todas esas personas que no son exactamente “profesores con materia” pero que de alguna manera aman la escuela y quieren, también, trabajar ahí, estar ahí. Tal vez ellos no sean estrictamente profesores pero contribuyen, con su trabajo, a que la escuela sea escuela. Podríamos decir entonces que en la escuela también hay personas, y no sólo las profesoras y los profesores, que la aman, la cuidan, la conocen, la gozan y la hacen posible.

Pienso que la palabra “amor”, usada (o cantada) de ese modo en el libro, suena más bien a ese amor mundi agustiniano que tanto inspiró a Hannah Arendt, y suena también a la Sorge heiddegeriana, a ese existenciario básico que suele traducirse por “cura” o por “cuidado” y que tiene que ver con un modo de estar en el mundo ocupado, preocupado o concernido por alguna cosa; con un estar abierto, atento o receptivo a alguna cosa respecto a la cual se siente una especie de responsabilidad. En la sección “Amor al mundo” de El profesor artesano hay un cierto desarrollo del amor como Stimmung, como un estado de ánimo o una disposición afectiva que abre, da o revela un mundo.

Tu nota al margen me hace pensar también en la relativa indistinción entre eros y philía propia del pensamiento griego. Y me hace pensar que la dimensión propiamente erótica (en el sentido platónico) del oficio de profesor aparece en mi libro en la sección dedicada a la manera como Barthes entiende el Seminario en la sección titulada “Eros y pedagogía” de Esperando no se sabe qué, y también en mi “Elogio de la sala de aula”, donde relaciono con el amor mi propio trabajo con los estudiantes: “no entro en el aula como a un lugar de trabajo, sino de amor y de deseo”. Además, en la sección titulada “Nuestros amores” aparece claramente el amor al conocimiento en relación a lo que dice Foucault, en la Hermenéutica del sujeto (2002: 33-34), eso de que eros y ascesis (amor y ejercicio) son las dos grandes formas en que se constituye, en occidente,

la transformación del sujeto (metanoia) necesaria para el acceso a la verdad. En estas secciones, quizás, la manera como se canta la palabra “amor” se aproxima más a esa sonoridad deleuziana que tú destacas.

El título del libro, ese de Esperando no se sabe qué, tiene que ver con que el profesor no coloca su trabajo en relación a algo que tiene, sino a algo que busca (y que espera) pero que nunca está garantizado y, desde luego, nunca podrá poseer. Si lo que busca (y espera) un profesor o una profesora está del lado de los efectos y no de los resultados, está claro que esos efectos son imprevisibles y, desde luego, nunca retornarán a él, nunca serán suyos. En ese sentido, la relación que el profesor tiene con los efectos de su trabajo es más de desposesión que de posesión, más de desapropiación que de apropiación. Y tal vez aquí haya una cierta diferencia con la artesanía: si el artesano puede sentir satisfacción en la consistencia material de lo que ha hecho (un armario, o un par de zapatos), si el trabajo del artesano produce algo concreto y tangible, el profesor ni siquiera puede saber lo que ha producido. Es más, ni siquiera sabe si ha producido algo (y sólo puede intuirlo o adivinarlo en el otro). El profesor hace cosas, claro, hace aulas, pero no sabe si ese “hacer” es productivo ni en qué sentido lo es.

2. En relación con la palabra “amistad”, tienes razón en que su uso continuado tiene que ver con que es un libro muy conversado. Lo que hay en mi libro no es tanto una idea o un modelo de lo que es y lo que hace un profesor, sino una conversación con distintas personas (o personajes) que también le dan vueltas al asunto, es decir, que no sólo son profesores sino que piensan, concretamente y en relación a sus propias maneras, qué significa ser profesor y qué es lo que le hace a uno profesor. Las personas a las que llamo “amigos” son las que están ocupadas o preocupadas por lo mismo que yo y, por eso, solicito su palabra. Si lo hacemos sonar en griego, sería algo así como la maravillosa última frase del Fedro platónico, esa en la que, antes de despedirse y después de que Sócrates eleve una plegaria a las divinidades del lugar, Fedro dice, repitiendo un proverbio pitagórico: “suplícalo también para mí, puesto que son comunes las cosas de los amigos” (Platón, 1970: 83). En ese sentido, te copio un mail que me envió un amigo y que creo que hace prescindible cualquier otra cosa que yo pueda decir al respecto:

Querido Jorge:

He encontrado esta carta del emperador Juliano el Apóstata a dos amigos suyos con los que estudió y que hace años que no veía. No puedo describir la emoción y la impresión que me provoca. Te la mando porque creo que tú sabrás entenderla y compartirla mejor que nadie.

A Eumenio y Fariano:

Si alguien os ha convencido de que existe algo más agradable o provechoso para los hombres que filosofar en el ocio, lejos de las preocupaciones, se engaña y trata de engañaros. Pero si todavía perdura en vosotros el celo de otros días y no se ha apagado prematuramente como una llama brillante, os tengo por felices. Han pasado ya cuatro años y casi tres meses desde que nos separamos. Me gustaría conocer lo que habéis progresado en este tiempo. En cuanto a mí, es asombroso que sepa hablar en griego: ¡hasta tal punto nos han barbarizado los países recorridos! No desdeñéis las composiciones breves ni dejéis de lado la retórica ni la lectura de los poetas. Poned diligencia mayor todavía en el estudio de las ciencias, y sea objeto fundamental de toda vuestra labor el conocimiento de las doctrinas de Aristóteles y Platón. Sea éste vuestro trabajo; sea ésta la base, los cimientos, el edificio, el techo. Lo demás es accesorio, si bien vosotros lo lleváis a cabo con mayor celo del que muchos ponen en labores realmente importantes. Pongo por testigo a la Justicia divina de que es porque os quiero como hermanos que os doy estos consejos: fuisteis mis condiscípulos y mis amigos. Si los seguís, todavía os querré más; si veo que no lo hacéis, me entristeceré. Y un dolor continuado suele acabar de una forma que no quiero decir, en espera de un mejor augurio.

¿No ves aquí, querido Luiz, esa philía que pertenece, como tú bien dices, al orden del estudio, pero también al de la emoción compartida, y al de un ánimo común que nos hace estar preocupados o concernidos por lo mismo, que nos hace emocionarnos por lo mismo? ¿Y no ves que esa philía atraviesa los tiempos

y hace que el emperador Juliano se una a nosotros como uno más entre los “amigos del estudio”?

Respecto a lo que me dices del par de fuerzas cosmológicas “odio-amistad” en Empédocles, no puedo seguirte ahora en esa línea de pensamiento (aunque te prometo explorarla) y sólo te diré, así a bote pronto, que me gusta su relación con la multiplicidad y con la transformación, que me gusta también que tenga que ver con “dar a luz” o con “hacer nacer” cosas vivas, pero que no estoy seguro de que la amistad tenga que tener necesariamente al odio como fuerza opuesta (o complementaria), al igual que no estoy seguro de compartir el carácter agónico (y por tanto competitivo) que la philía tiene en la antigua Grecia, eso que dicen Deleuze y Guattari, en el libro que citas (1993: esp. 8-10), de que los filósofos son, a la vez, amigos, pretendientes y rivales.

Me gustaría poder pensar que la amistad entre los que comparten no sólo el oficio sino la preocupación por el oficio (y por eso están siempre conversando sobre lo que hacen y lo que les pasa) no necesariamente está doblada por una pasión negativa (el odio) o embebida en una pasión competitiva (la rivalidad). De hecho, las conversaciones entre amigos que aparecen en mi libro tienen siempre un tono de amabilidad, de respeto y de cortesía que me gustaría destacar. Pero eso tiene que ver seguramente con mi propio carácter que se aparta, creo, tanto del combate como de la negación. Me gustaría pensar que lo que tengo en común con mis amigos (en esa forma de amistad concreta que aparece textualizada en el libro) no es lo que odiamos (y que nos haría reconocernos en lo que no nos gusta, en tener los mismos enemigos) sino lo que amamos (aunque muchas veces sean amores difíciles, sufridos incluso) y que, precisamente por eso, nos gusta hablar de ello y lo ponemos en común. Uno de mis lectores suele decir que mi escritura transpira una rara amabilidad (en estos tiempos en los que la academia se está volviendo cada vez más sectaria y en que vuelve la escritura de combate). Ayer mismo, conversando con unos amigos, apareció de nuevo la dificultad de un pensar o escribir “a la contra”, de un discutir o polemizar incluso (ya sabes que pólemos es guerra en griego), sin perder por ello la amabilidad. En ese sentido, uno de ellos nos habló de que, en el budismo, monjes de escuelas distintas e incluso rivales podían convivir en el mismo monasterio sin que eso fuese un problema, y que eso se relaciona con la inexistencia de algo parecido a nuestra idea de verdad o, en general, a nuestra voluntad de tener razón y de vencer o convencer con las razones. En cualquier caso, la amistad que me gustaría que hubiera en el libro tiene que ver con que todos los profesores y profesoras que allí conversamos estamos unidos por

nuestro amor al estudio, por nuestro amor a los estudiantes, por nuestro amor a la escuela y, en especial, a la sala de aula, y por nuestro amor al oficio que compartimos. Unos amores que cada uno y cada una, claro, vive, goza, sufre, piensa y canta a su manera. Las conversaciones que hay en mi libro, creo, componen una especie de polifonía que incluye, como es natural, tanto consonancias como disonancias, pero con una especie de bajo continuo cuya tonalidad de fondo es la amabilidad.

3. En relación al linaje, al phylum, me gustaría remitir, para comenzar, a dos secciones de Esperando no se sabe qué. La primera se titula "De los oficios legítimos" y está organizada con textos de Gabriela Mistral. Allí, y a partir de una frase de Gabriela que dice que "cada profesión es de hecho un linaje", inicio primero una reflexión sobre el hecho de que ni el mundo ni la escuela ni el oficio comienza con nosotros y, segundo, lanzo una advertencia a no sentirse superiores a las generaciones anteriores, a no mirar por encima del hombro a aquellas profesoras y a aquellos profesores que nos han precedido en el oficio. Se trata, en definitiva, de no sentirse, en el oficio, ni "comenzadores" ni "superadores" sino, sobre todo, herederos y descendientes. La segunda sección que quisiera destacar se titula "De liturgias, temores y temblores" y en ella, después de una conversación con mi amigo Joan-Carles Mèlich (sobre la sensación de fracaso o de vacío que nos acomete a veces cuando tenemos la sensación de que nada pasa en el aula), le envío una cita de un profesor de inspiración pitagórica, del siglo II después de Cristo, en que aparecen más o menos los mismos motivos. Con ello quería insistir en que si el pensamiento pedagógico ha cambiado mucho y las funciones de la escuela también, hay algo en el oficio, tal vez en la forma del oficio, que se mantiene de un modo muy extraño y, para mí, muy sorprendente. Como si fuera muy difícil, para nosotros, hablar con ese profesor Tauro de nuestras ideas sobre la educación o sobre lo que debería hacer la escuela, pero pudiéramos entablar una conversación, sin apenas distancia, sobre las alegrías y las penas, las ocupaciones y las dificultades, de la práctica cotidiana y menuda del oficio. Esa sensación de que hace casi dos mil años un profesor hablara de lo mismo que nosotros y casi con los mismos términos me pareció muy reveladora y me llevó a decirle a Joan-Carles que el nuestro es un oficio milenario (un arte griego) y que las dificultades con las que nos encontramos cada día no son muy diferentes de las de nuestros predecesores.

Tienes razón por tanto, y has sabido verlo muy bien, que la reivindicación del linaje tiene que ver con la sensación de que nos falta cualquier idea de una "tradición del oficio" en la que pudiéramos reconocernos en tanto que profesores. Ese linaje, desde luego, no sería una filiación (no es un linaje natural sino electivo, en un sentido parecido al de Derrida cuando habla de "escoger la herencia"[62]), pero tampoco estoy seguro de que tuviera la forma de una línea de maestros-aprendices (al modo de la transmisión de un saber-hacer, de una maestría, en la artesanía) o de maestros-discípulos (al modo de la transmisión de un conocimiento o de una doctrina).

En ese sentido, te agradezco la manera como tú planteas el asunto en relación a los linajes maquínicos de Deleuze y Guattari en Mil Mesetas (me parece que es una muy buena pista para seguir pensando y para tratar de desarrollar algo que en mi libro está sólo apuntado pero no conceptualizado) aunque tengo la sensación de que, a diferencia de Deleuze, yo tiendo a pensar en términos más arbóreos que rizomáticos y que, también a diferencia de Deleuze, yo sí que tengo nostalgia de linaje.

La relación que estableces, en tus últimas líneas, entre linaje y amistad, entre phylum y philía, me ha parecido muy fecunda y creo que no se aparta mucho del espíritu de mi libro, ese en el que se trata, quizá, de buscar amigos en el pasado y pensar en linajes que serían más amistosos y amorosos que doctrinarios o paterno-filiales. La pregunta que tú planteas ahí, esa de "¿cuál es la philia, la amistad o el amor, que nos llama a insertarnos en un phylum, en un linaje?", me parece que es la pregunta esencial. Y creo que cada uno de nosotros, cada profesor y cada profesora que lo son "de verdad", podría dar una respuesta singular y única a esa pregunta.

4. Quiero terminar con uno de los argumentos que desarrolla Tim Ingold en un libro que cito en Esperando no se sabe qué, aunque muy superficialmente, en la sección sobre Gabriela. Dice ahí Ingold que los antropólogos usan la palabra "linaje" para los enunciados sobre ascendencia y descendencia que hacen los informantes, mientras que usan la palabra "genealogía" para los enunciados hechos por los etnógrafos en sus análisis. Serían los sujetos los que construirían su linaje mientras que serían los científicos los que registrarían la genealogía. El linaje, por tanto, sería singular, subjetivo y, sobre todo, narrativo (Ingold, 2015: 157). No se trata,

por tanto, al menos en mi libro, de trazar la genealogía del oficio de profesor, sino de explorar maneras de trazar nuestro linaje, el de cada uno, en relación al modo como nos contamos lo que hacemos y lo que nos pasa en una relación (singular) con aquellos que nos han precedido. Creo que nuestro amigo Fernando Bárcena, en la conferencia que se incluye en este mismo libro, nos da un ejemplo maravilloso de lo que estoy tratando de decir.

Además, en contraste con los modelos evolucionistas en los que el phylum de cada ser vivo se construye hacia atrás como la mejora y la superación de sus ancestros, Ingold opta por un modelo bergsoniano (y ya sabes que Deleuze amaba a Bergson) en el que cada vida es como un torbellino en un flujo. Un flujo, además, en el que las líneas evolutivas no son sucesivas sino trenzadas y sincrónicas, y en que lo que pasa de unas generaciones a otras no es tanto una "dotación" como un impulso, ese célebre élan vital que los biólogos rechazan por metafísico[63]. Lo que habría entonces sería algo así como "líneas de vitalidad" en las que no se transportan "cosas" sino "impulsos" y, además, no en una sola dirección sino en una especie de ir y venir que Ingold llama "deambulatorio" que se parecería a una corriente trans-generacional de fuerzas que circulan tanto de atrás hacia adelante como de adelante hacia atrás, y que están, además, en permanente formación y transformación. El linaje, entonces, sería algo así como una "interrelación narrativa de vidas presentes y pasadas". Y concluye:

El pasado está con nosotros en la medida en que forzamos el futuro. En esa presión reside el trabajo de la memoria, la mano que guía la conciencia que, a la vez que avanza, va recordando el camino. Nuestras propias líneas siguen su camino volviendo a trazar las líneas de vidas pasadas. (Ingold, 2015: 168)

O, retomando la metáfora clásica del árbol: "son árboles que crecen hacia atrás, profundizando sus raíces, avanzando hacia el pasado a cada nuevo brote" (Idem: 155).

También ayer, con esos amigos de los que te he hablado antes, dedicamos un rato a recordar nuestros años de estudiantes. Y después de hablar del aburrimiento de las clases, de las humillaciones recibidas, de la desidia y del desinterés de la

mayoría de los profesores, de la sensación de sinsentido que muchas veces nos acometía, llegamos a la conclusión de que, a pesar de todos los reproches, aún éramos capaces de agradecer. Pero para eso teníamos que adoptar una disposición agradecida. Uno de ellos, que está ahora terminando una maestría, recordó el comienzo de las Meditaciones de Marco Aurelio (el segundo emperador romano que hago aparecer en este texto) y nos contó que ella también había emprendido un ejercicio de agradecimiento, es decir, que había escrito un listado de todos sus profesores y había buscado, para cada uno de ellos, incluso para los más infames, algo que agradecerle. A lo mejor se trata de eso: de construir o de inventar, a posteriori, narrativamente, singularmente, cadenas de agradecimientos.

Referencias bibliográficas

Deleuze

, G. y

Guattari

, F. (1993) ¿Qué es la filosofía? Barcelona. Anagrama.

Derrida

, J. (1995) Dar (el) tiempo. Buenos Aires. Paidós

Derrida

, J. (2006) La hospitalidad. Buenos Aires. Ediciones de la Flor.

Fabré

, J. y

Clarasó

, N. (1953) Los pájaros de nuestros jardines. Barcelona. Argos.

Foucault

, M. (2002) Hermenéutica del sujeto. México, Fondo de Cultura Económica.

Ingold

, T. (2015) Líneas. Una breve historia. Barcelona. Gedisa.

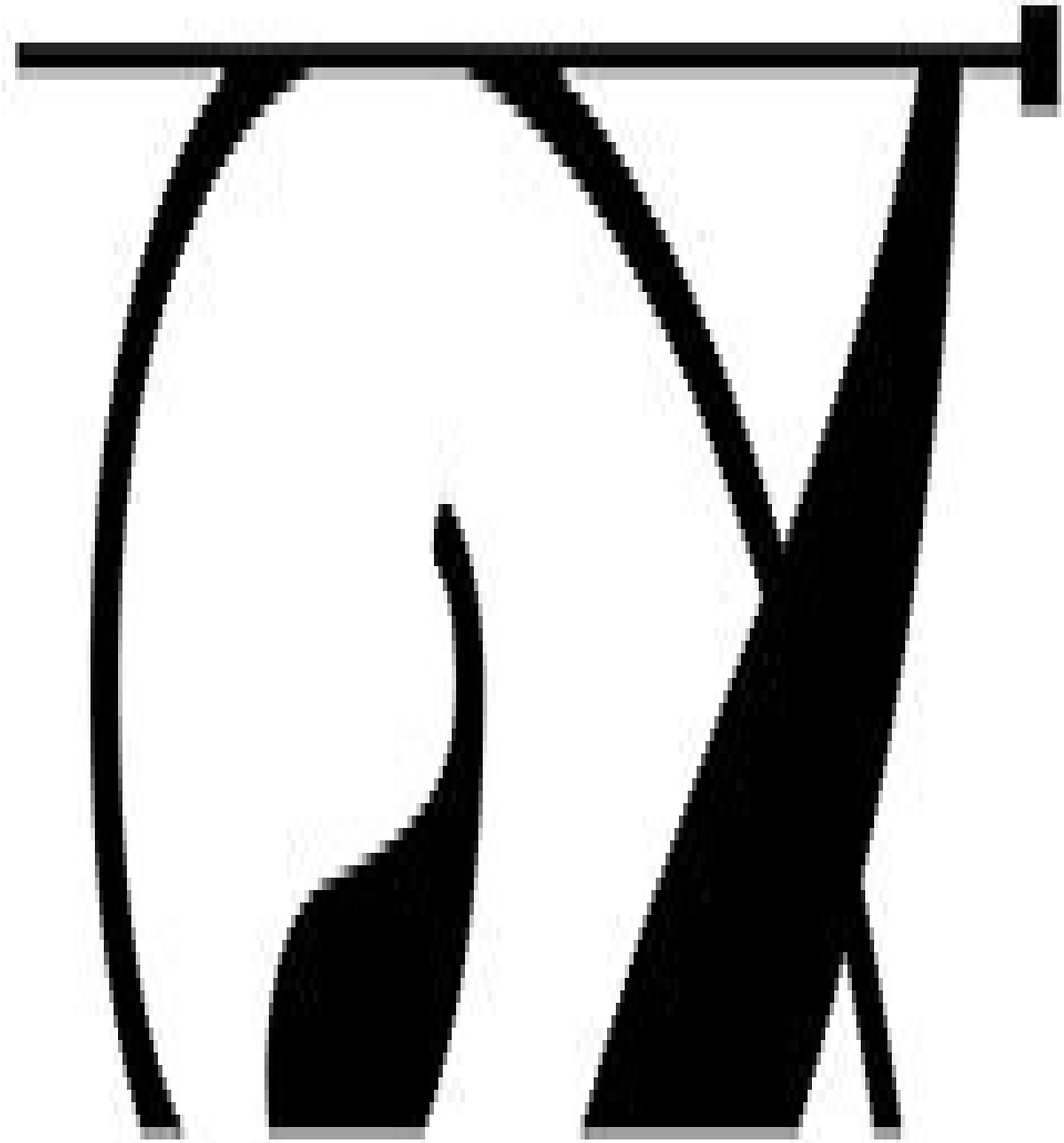
Larrosa

, J. (ed.) (2018) Elogio de la escuela. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Platón

(1970) Fedro. Madrid. Instituto de Estudios Políticos.

Capítulo 8



La escritura y el viaje.

La novela (camuflada)

de un profesor andante

Fernando Bárcena y Jorge Larrosa

Fernando Bárcena: — Recuerdo perfectamente la primera vez que escuché, en Madrid, el poema de José Agustín Goytisolo "Palabras para Julia" musicado por Paco Ibáñez, y que grabó en París en 1969, en sus discos "Paco Ibáñez - 3" y "En el Olympia". Lo tomo como inspiración para el título de estas palabras que dedico a ti y a tu libro. En aquella época me pasaba las horas con Paco Ibáñez y también con Jacques Brel, a quien posteriormente he versionado traduciendo dos de sus canciones ("Voir un ami pleurer" y "Jojo").

No puedo escribir sobre algunas cosas, como no puedo preparar algunos cursos o clases, sin una especie de orientación musical. Tú y yo hemos hablado en muchas ocasiones de que hay quienes, tal vez en forma aburrida, explican sus conferencias, y otros las cantan. Pero hay públicos para todos los gustos, por supuesto. Mi relación con mis clases, y cuando doy alguna conferencia también, es musical. Cuando recibía clases de canto, mi maestra, que me hacía sufrir mucho, me hablaba de la importancia de la proyección de la voz, para lanzarla bien lejos, y de no cantar para mí mismo. Es muy difícil: tienes que invertir el modo natural de la respiración, controlar el diafragma, bajar la nuez, imaginarte que tienes un tubo metido dentro por donde pasa el aire, impedir que la glotis se cierre, sentir el aire detrás de tu nuca y que suba la voz: pecho, cabeza; abrir una especie de paraguas en el fondo de la garganta para que la nota aguda se lance impecable allí, buena colocación de la lengua (para la vocal "i" es fundamental). Y todo eso haciéndolo al mismo tiempo, pero ejercitándolo separadamente, repetirlo hasta el cansancio, desesperarte, volver otra vez. Todo un oficio, una artesanía. Es alucinante, la verdad.

Mi relación con el mundo es, creo, auditiva y musical. No lo pudo evitar. La tuya está atravesada de lenguaje y de palabras. Así que permíteme, amigo, que titule este texto haciendo una paráfrasis de ese poema y esa canción de la que he hablado antes: Palabras para Jorge. Es el título que más le conviene, pues en él se unen las palabras y la música.

Jorge Larrosa: — Permíteme tú a mí, amigo Fernando, que incruste mis palabras entre las tuyas. Si se unen palabras y música, podríamos hablar de la voz. De la voz del profesor en este caso. Tú y yo solemos decir que un profesor "canta" una clase. Hemos dicho también que un curso tiene una naturaleza musical (su tono, su ritmo, sus estribillos, sus concordancias y sus disonancias). Y cuando hablamos de nuestros amigos profesores le damos vueltas a la manera como ellos "cantan" algunas palabras o "desarrollan" algunos motivos. Para ti, como para mí, el aula es un espacio de resonancia (un lugar de la voz, como decía María Zambrano) y las conversaciones que allí se producen podrían ser vistas como composiciones de voces, como la producción de una polifonía efímera y más o menos armónica. Se trata de que todos los participantes sintonicen entre así y se afinen mutuamente (también podría hablarse de sintonizarse o de afinarse con el asunto de la clase). Y eso, ya lo sabes, es un esfuerzo constante. No sólo respecto a la propia voz, sino sobre todo respecto a las voces de los demás.

Así que vamos a componer este texto, al modo de los cantos gregorianos, como una serie de antífonas y responsorios. A ti te corresponden, claro, las antífonas.

FB: — Estuve leyendo despacio la tercera parte de tu libro. Primero de todo porque el calor de agosto (del 2018) en Madrid me impidió hacerlo de otra manera, pero sobre todo porque la cosa lo merecía. Tú, que eres un lector de Nietzsche, sabes muy bien del arte de leer despacio (con ojos y dedos delicados) y sin prisas, así que no podía hacerlo yo de otro modo.

Esa tercera parte, "De incidencias y coincidencias", va después de un curso, "De las manos y las maneras" y después de un ejercicio, "De elogios y elegías. ¿Y qué puede haber después de un curso y un ejercicio sino una conversación? La tercera parte de tu libro son conversaciones con amigos y amigas sobre el oficio

de profesor, sobre la forma de vida que adopta las maneras de ser un profesor, alguien, mujer u hombre, que quiere empeñar sus días en esta artesanía. A medida que iba leyendo, me iba dando cuenta de que esa serie de conversaciones, trufadas de citas y referencias de todo tipo, era casi como esa conversación infinita a la que tú mismo te refieres al final del libro; una conversación tan larga y sin final que compromete el término del libro mismo, como tú mismo reconoces, lo que produce una especie de inquietud y hace que, definitivamente, en vez de terminarlo nosotros más bien sea él quien nos abandone o, en todo caso, que seamos nosotros, los lectores, los que lo dejemos abandonado a su suerte. Hay que aprender a concluir, aunque sea a la francesa.

JL: — Una conversación infinita, sí. Ya sabes lo que me costó terminar el libro. Podría haber seguido escribiendo indefinidamente en cada una de sus partes, porque un curso recomienza (de hecho he seguido haciendo cursos sobre el oficio de profesor); un ejercicio, cuando tiene la forma del estudio, es por definición inacabado e inacabable (y yo he seguido estudiando); y aún sigo manteniendo conversaciones del tipo de que las que recojo en las incidencias y coincidencias. Así que yo terminé de escribir, como tú dices, a la francesa. Igual que tú abandonaste la lectura, también a la francesa. En cualquier caso todo el libro es una conversación (con los alumnos en el curso, con algunos textos en el ejercicio, con algunos amigos en las conversaciones). Y no pretende otra cosa que invitar a los desconocidos lectores a entrar en ella, a seguirla con sus alumnos, con sus lecturas y con sus amigos y, desde luego, a abandonarla cuando les parezca conveniente.

FB: — Mientras iba leyendo, ora en la mesa de mi cuarto de estudiar, ora tumbado, un poco proustianamente, en la cama, hasta quedarme dormitando y despertarme justo en el momento que más me convenía a mí, más iba creciendo la sensación de que lo que estaba leyendo era una especie de cuento, un relato, algo así como la novela de un profesor viajero¸ una crónica de caminante un poco quijotesco a quien ya no le importa que le digan, y hace bien, que los molinos de viento contra los que lucha no son sino molinos y no gigantes monstruosos u ogros. Si hubiese sido yo el autor de estas páginas, habría tenido severas tentaciones de publicar aparte esa tercera parte como una especie de novela fingida de un profesor andante.

La idea del viaje lo recorre todo, y a lo largo de las ciudades y países que recorres, imagino que en las anotaciones de tus libretas y cuadernos más que escribir tus opiniones lo que haces es (como Paul Valéry dice hacer en sus Cahiers), escribir tus formaciones. Tú eres un conversador, quienes te conocemos desde hace años lo sabemos bien; y también llevas contigo una biblioteca, lo que hace que se explique a la perfección que para ti ese profesor que has descubierto que eres sea ahora literalmente impensable sin un libro (o sin una peli, como te gusta decir) entre las manos para colocarlo en medio con tus estudiantes. Como tú mismo escribes:

Mi problema, digamos, es cómo continuar siendo profesor en un mundo sin libros o, dicho de otro modo, cómo continuar con un oficio que sólo puedo concebir como “dar a leer” y que sólo puedo practicar en una sala de aula conectada a una biblioteca.

Las “formaciones” de las que hablo tienen que ver con una trayectoria, y con un trayecto, en el que ese oficio de profesor exige precisar un poco más afinadamente algunas cosas importantes, y que se van destilando en estas páginas. Por ejemplo: la escuela como un dispositivo de igualdad que exige suspender diferencias; la escuela como un espacio público o común apartado del hogar y del mercado, y que mantendrá ese carácter solamente si logra ser incesantemente el espacio y el tiempo de una conversación entre las generaciones, haciendo que nos olvidemos por un momento de nuestras identidades; la escuela, en fin, como el lugar para un estudio del mundo.

Se dice que en 1967 Alexander Kojève fue a Berlín a dar una conferencia, y en ella salió de nuevo la cuestión del final de la historia y que su continuación no era más que un simulacro, una especie de como si siguiese avanzando, aunque en realidad ya había alcanzado su punto culminante. Los estudiantes que le escuchaban se quedaron al parecer atónitos, y en una reunión más privada algunos líderes estudiantiles del momento le preguntaron que debían hacer entonces ellos. La respuesta de Kojève les dejó todavía peor de lo que ya estaban: “Lernen Sie Grieschisch!”, les dijo: “Aprendan griego para así poder comprender cómo comenzó todo”. O sea, que lo que les dijo era que se pusieran a estudiar. Mi pregunta, amigo Jorge, es: ¿qué les habrías aconsejado tú?

JL: — Acabo de leer una entrevista en la que Agamben habla de su relación con Pasolini. Hay un momento en que Agamben dice que, ante la catástrofe del presente, Pasolini se inclinó por la nostalgia y él sin embargo trató, quizá como Kojève, de comprender cómo comenzó todo:

Mi crítica a la modernidad está menos impregnada de nostalgia y ha tomado necesariamente la forma de una búsqueda arqueológica dirigida a identificar en el pasado las causas y las razones de aquello que ha acontecido. Pero no creo que por eso sea menos radical. Y lo que está en cuestión, en cualquier caso, es la comprensión del presente.

Lo que hizo Agamben es algo parecido a lo que Kojève recomendaba: ponerse a estudiar. La historia (o la arqueología, o la genealogía) como crítica del presente.

La situación que tú describes es, creo, una que, a nosotros profesores, nos acontece todos los días. Los chicos y las chicas se preguntan (y nos preguntan) ¿qué hacer? y nosotros les damos libros y tratamos de qué comprendan un poco mejor, o con un poco menos de ingenuidad, qué es lo que está pasando y cómo comenzó todo. Lo que no podemos hacer, creo, es decirles lo que habría que hacer. Eso es algo que sólo a ellos les pertenece, entre otras cosas porque, como insisten Simons y Masschelein, tienen que darse cuenta de que son una nueva generación. En términos de Hannah Arendt, de lo que se trata es de qué hacemos en la brecha del tiempo y, sobre todo, de qué es lo que el presente nos da a pensar. Y confiar el que el porvenir aún esté abierto, de que aún haya tiempo porvenir y no sólo, como pensaba Kojève, la repetición indefinida de lo mismo. De lo que se trata, como diría un novelista o un cineasta, cualquier hacedor de relatos en definitiva, es de que la historia pueda continuar.

En la alternativa entre el estudiar y el hacer yo suelo decirles a mis estudiantes una frase del Gato Pérez que me parece muy expresiva: que hay que tener un pie en la calle y otro en la biblioteca (y la cabeza en medio); que no puede faltar ni la calle ni la biblioteca, ni el activismo ni el estudio; pero que su obligación principal, en tanto que estudiantes, es estudiar y que en lo único que yo les puedo ayudar, en tanto que profesor, es en sus estudios. A no ser que nos

encontrásemos en la calle (que a veces pasa) y ahí la conversación es diferente porque en la calle ni yo soy profesor ni ellos estudiantes. En la sala de aula, tanto lo que pasa en la calle como lo que habría que hacer sólo pueden estar presentes como materias de estudio y como temas de conversación.

Seguramente recordarás una de las secciones de la parte del libro que has leído, esa que se titula “Del tiempo de estudiar”, en la que esta cuestión está explícitamente tematizada. Ahí, y a partir de una película de Andrzej Wajda, lo que trato de decir es que lo que la escuela (y la universidad) pueden y deben dar a los jóvenes es “tiempo para estudiar”. Además, ya sabes que era el mismo Freire el que insistía en que “estudiar es un deber revolucionario”. Así que yo ampliaría un poco la frase de Kojève: cuando salgan de aquí (de la Universidad, de mi curso) hagan lo que les parezca, pero piensen bien lo que hacen, y para eso estoy seguro de que les iría bien aprender griego. Es decir, ¡mantengan un pie en la biblioteca!

FB: — La tercera parte de tu libro se lee como una serie de cuentos, relatos e historias, o sea, como una novela. Mientras la leía también estaba leyendo el volumen primero de los Diarios de Virginia Woolf, y en algún momento reparé, y lo introduzco ahora aquí, en una entrada del martes 19 de enero de 1915 donde Virginia dice que “escribir novelas es una mala costumbre: me parece que falsea la vida”. Si tiene razón Virginia, y yo no ando muy desencaminado en mi apreciación, entonces tú, casi sin proponértelo, y gracias al élan literario de tu texto, inevitablemente falseas la vida (de profesor), porque al escribir las cosas que escribes, y componerlas como lo haces, fuerzas determinados ecos, resonancias y vibraciones que hacen sobresalir los rasgos del oficio del profesor de un modo lo suficientemente atractivo como para que estén, también, lo suficientemente alejados de la realidad de las cosas. O para que eso que nombramos como “lo real” se amplíe. Porque no escribimos novelas, no hacemos literatura, para describir lo real tal cual se supone que es, ni para hablar “en general” (para eso está la prensa), sino para fingir la realidad y decirla de otro modo. Si el mundo tuviese aristas nítidas no necesitaríamos ni del arte ni de las novelas. Pero como no es así, nos va un poco la vida en eso de hacer de la vida (y del oficio de profesor) un cierto arte novelado.

Y aquí hay una segunda pregunta que querría formularte: ¿Acaso tus antiguos merodeos sobre la novela de formación y sobre los enlaces entre la educación, la

pedagogía y la literatura no te han dejado sus marcas y conduciéndote a pensar ese oficio del profesor del que hablas, y que es el tuyo, del modo en que estoy interpretando que lo haces, es decir, un poco noveladamente, un poco literariamente?

JL: — No estoy seguro de haber escrito una novela camuflada aunque sí tienes razón en lo de que la tercera parte del libro recoge lo que podrían ser las andanzas de un profesor o las aventuras y desventuras de un profesor andante. Y también concuerdo contigo en lo de que tal vez pudiera incluirse en ese género híbrido que podríamos llamar literatura de viajes. Ya sabes de mi pasión por los viajes melancólicos de Bruce Chatwin, y todo el libro está atravesado por citas de Peter Handke que es un gran escritor viajero. Además, durante un tiempo exploré la relación entre experiencia y formación tal como se da en el Bildungroman. Y eso deja huella.

Pero tu pregunta tiene que ver con la singularidad y con la realidad. Sobre lo primero te diré que una de las grandes apuestas del libro (y quizá uno de sus riesgos mayores) sea precisamente la resistencia a hablar en general,la opción por no hablar del profesor “en general”, sino el intento de mostrar a un profesor (el profesor que soy) haciendo de profesor en sus propias circunstancias y con sus propias maneras. Y eso sólo puede hacerse construyendo un personaje que a la vez es y no es yo. Eso de que, en la escritura, el autor, el narrador y el personaje jamás coinciden (o sólo coinciden nominalmente: en este caso los tres se llaman Jorge Larrosa).

Y sobre la relación entre la escritura y lo real, tal vez basta con la manera como titulé la antología que traduje al español de algunos poemas de Manoel de Barros: “todo lo que no invento es falso”; o con la célebre sentencia machadiana: “también la verdad se inventa”. Lo que me gustaría es que el lector tuviera la sensación de que lo que he escrito es verdad, lo cual no quiere decir que no sea una ficción. Lo que tiene la ficción es que no encaja en la distinción entre lo verdadero y lo falso. Y lo que me gustaría también es que sintiera que lo que he escrito tiene vida. Lo cual no quiere decir, desde luego, que sea una copia de la vida. Lo que importa es que las palabras de la vida (extraídas de la vida, destiladas a partir de la vida) puedan leerse como la vida de las palabras. En cualquier caso la ficción, si es verdadera, si tiene vida, amplía la realidad o, de otro modo, la hace más real. Hay un texto mío, ya antiguo, también de la época

de mis merodeos por la novela de formación, que se titula “Deseo de realidad y en busca de realidad” y que, como tú ya has adivinado, es un canto a la literatura.

FB: — El asunto es darle más vueltas a lo ya realizado porque, como tú mismo observas, “poder compartir esas vueltas con otros, y además viajando, es una de las felicidades de la vida de profesor”. En todo momento se nos hace evidente esa relación tan especial que mantienes con el lenguaje y las palabras. Para ti el mundo es algo que se lee y que se escucha, algo que suena y que viene de la mano de palabras. A medida que se te va leyendo, uno se percata que para ti hay algunas palabras que desmienten el mundo y lo perturban, y otras que lo embellecen, lo adornan y lo vuelven más amable quizá. En el libro hablas, conversas y es imposible que no cites esa última cosa que estás leyendo, o ese texto antiguo sobre el que has vuelto últimamente. En la conversación, en estas conversaciones, y en esas vueltas y revueltas, el profesor que eres cuenta la forma de su vida, se da una forma en ella, y da cuenta de su oficio, de sus maneras, gestos y manías. No hablas en general, no: hablas en concreto y eres muy material, muy físico al hacerlo. Me gusta eso.

Y hablando de esto último, se me ocurre plantearte otra cuestión. Al menos yo he venido teniendo la sensación, con el transcurrir de los años, de que el profesor (y ahora me refiero al profesor universitario) al entrar en el aula lo primero que hace casi siempre es hablar y sólo después hacer cosas con sus estudiantes. Ese vínculo tan importante que tú destacas entre el oficio de profesor y la lectura o la biblioteca: ¿te parece que ayuda, o más bien entorpece, la operación de cambiar un poco las cosas a la hora de invertir el gesto: comenzar haciendo cosas y terminar hablando y/o leyendo?

JL: — El profesor hace cosas con palabras, y le pone palabras a lo que se hace. Tienes razón en que hay profesores que más bien hablan y hacen hablar, que más bien leen y hacen leer, y que más bien hacen y hacen hacer. Y me parece que tu pregunta no tiene que ver con primar una cosa o la otra sino de ponerlas en relación. Para mí es fundamental poner a los estudiantes desde el principio a hacer cosas, pero ese “hacer” está siempre acompañado de un leer y de un conversar. Y sobre cómo ocurre eso en mis clases, en mis maneras de trabajar,

tal vez sea suficiente remitir al libro que escribí con nuestra amiga Karen Rechia, al P de profesor, donde todo eso está mostrado y, al mismo tiempo, relativamente tematizado.

FB: — He tenido la clara sensación de que esta tercera parte de tu libro es también un elogio de la amistad, el único lugar en el que quizá es todavía posible hoy refugiarse para pensar a gusto. Por eso esta tercera parte es una generosidad tuya, un regalo que a mí en particular me complace. Es magistral el modo como reconstruyes (novelándolas, insisto) tantas conversaciones y peticiones de escritos a sus amigos y amigas. Das cuenta de ti mismo como profesor a través de los otros, y al volver sobre lo conversado, en tu estudio de Barcelona, lo reconstruyes enteramente y le das una nueva figura. A medida que has avanzado en el tiempo y te has cargado de horas y días, de meses y años, es como sí hubieses madurado hacia atrás, quiero decir, viajando hacia ese momento privilegiado y antiguo del pensamiento en el que la filosofía era algo inseparable de la palabra oral, y después, al partir del día siguiente de la muerte de Sócrates, de las artes del leer y del escribir. Esos filósofos antiguos no eran especialistas ni expertos, y vinieron a componer toda una tradición de apóstoles del pensamiento y la palabra que luego irían de acá para allá dando conferencias, sermones, charlas y cursos a un público más amplio con el único propósito de dar a entender, entre otras cosas, la importancia y el valor, como dice uno de los ensayos de Emerson, de la confianza en uno mismo (en nuestro caso como profesor).

El oficio de profesor del que aquí se habla es desde luego una forma de vida, y eso es lo primero que hay que destacar en un mundo donde ser profesor es, más bien, un trabajo, una profesión. Las páginas de esta especie de novela camuflada reúnen, a través de tantas y tantas conversaciones, de tantas vueltas y revueltas, y de tantas escaleras que se suben y se bajan, el mundo de un profesor que lee, que escribe y que piensa mientras habla y que necesita conversar para seguir pensando. Leer estas páginas es adentrarse en un mundo larrosiano, por así decir: no sólo en tus lecturas y a través de los conceptos que has ido reelaborando, sino en tus enfurecimientos, excitaciones y provocaciones. Aunque sabes por experiencia que no siempre serás entendido en lo que dices, eres, a la hora de contarlo, hasta delicado y cortés en esos mismos enfados.

El Jorge Larrosa de estas páginas es el que yo conocí hace ya muchos años y, sin

embargo, otro muy diferente: transformado, o mejor, devenido. Te mantienes fiel a tus lealtades y yo aprecio aquí una fascinante mezcla entre independencia de pensamiento, ruptura, transgresión y fidelidad a lo mejor que las más apreciables tradiciones de pensamiento han podido legarnos; la necesidad incluso, y lo dices explícitamente, de sentirse perteneciente a algo más antiguo y valioso que uno mismo. Y es que, sin duda, te ha de resultar penoso escuchar a tantos jóvenes que, apenas con 18 años de vida en este mundo, parecen tenerlo todo claro, y para quienes no hay autoridad ni siquiera en el hecho de que hay un pasado más grande que ellos mismos que indiscutiblemente existe.

JL: — Me gusta eso que dices de "madurar hacia atrás", algo que tú también has hecho. Me gusta eso de "conversar para seguir pensando", en lo que también te reconozco. Me gusta lo de los "enfados corteses", ese enfurecerse sin perder por ello la amabilidad o la delicadeza, algo en lo que veo también muchas de tus maneras, de tus gestos. Y me gusta, claro, eso del "sentirse perteneciente a lago más antiguo y más valioso que uno mismo", esa manera de estar en el mundo (y en el oficio, y en el estudio) en la que tú eres el maestro y que tiene que ver con los agradecimientos. En mi respuesta a la nota de Luiz (en este mismo libro), y en relación a la cuestión del linaje, del phylum del profesor, he usado una frase de Tim Ingold en la que habla de un árbol que hunde más sus raíces a cada nuevo brote. Pero para este texto que entre los dos vamos componiendo, voy a transcribir una frase de Agamben que sé que conoces bien y que también, como a mí, te emociona. Y es que después de hablar de los amigos y de los encuentros que le hacen lo que es (y que, de alguna manera, también son parte de su estudio) dice lo siguiente: "querría no obstante que una cosa surgiera con claridad: que soy un epígono en el sentido literal de la palabra, un ser que se genera sólo a partir de otros y nunca reniega de esta dependencia, vive en una continua y feliz epigénesis" (la cita está en el Autorretrato en el estudio).

FB: — Montaigne decía en uno de sus ensayos (el titulado "La ejercitación"), que "no hay descripción tan ardua como la descripción de uno mismo, ni ciertamente tan útil". Una vez tomada la decisión de escribir sus ensayos, Montaigne se exhibe enteramente en ellos siguiendo la estela del "conócete a ti mismo" socrático. Los Ensayos son, en sí mismos, su skeletos, una singular

anatomía en la que aparece, en una sola visión, cada pieza de su ser en el lugar que le corresponde. Este libro es algo parecido: tu propio esqueleto, el dibujo de tu anatomía. Pero es tu anatomía y, al mismo tiempo, la del oficio de profesor, ese oficio que consiste en lo que tú muestras: en encontrarse con los estudiantes, conversar con ellos y darles vueltas y revueltas a las cosas. Así que imagino que no te importará que termine, para hablar de este oficio que amas y ejercitas, con una cita de esas antiguas, de Azorín para más señas, y de su novela La voluntad. Toda la primera parte de esta novela es algo así como una puesta en clave de ficción del ensayo de Nietzsche Schopenhauer como educador. En un momento determinado, leemos:

El maestro va y viene ante Azorín en sus peripatéticos discursos. Habla resueltamente. A través de la palabra enérgica, pesimista, desoladora, colérica, iracunda –en extraño contraste con su beata calva y plácida sonrisa– el maestro extiende ante los ojos del discípulo el horrido cuadro de todas las miserias, de todas las insanias, de todas las cobardías de la humanidad claudicante. La multitud le exaspera; odio profundo, odio tal vez rezago de lejanos despechos, le impulsa fieramente contra la frivolidad de las muchedumbres veleidosas. (…) Y a lo largo de la estancia recargada de libros, nervioso, irascible, enardecido, va y viene mientras sus frases cálidas vuelan a las alturas de una sutil y deprimente metafísica, o descienden flageladoras sobre las realidades de la política venal y de la literatura vergonzante. Azorín escucha al maestro. Honda tristeza satura su espíritu en este silencioso anochecer de invierno. Yuste pasea. A lo lejos suenan las campanas del santuario. Los opacos tableros de piedra palidecen. El maestro se detiene un momento ante Azorín y dice: —Todo pasa, Azorín; todo cambia y perece. Y la substancia universal, –misteriosa, incognoscible, inexorable– perdura.

El personaje de la novela –Azorín mismo– no parece aceptar la derrota metafísica del pesimista Schopenhauer y se rebela contra su tiempo. Ha de refugiarse en su yo más íntimo, que será su único asidero, mientras escucha, atento, a su maestro. El trato con el maestro va dando forma al discípulo y agudiza más su inquietud:

Azorín va y viene de su cuarto a la biblioteca. Y esta ocupación es plausible. Azorín lee en pintoresco revoltijo novelas, sociología, crítica, viajes, historia, teatro, teología, versos. Y esto es doblemente laudable. Él no tiene criterio fijo: lo ama todo, lo busca todo. Es un espíritu ávido y curioso; y en esta soledad de la vida provinciana, su pasión es la lectura y su único trato el trato del maestro. Yuste va insensiblemente moldeando este espíritu sobre el suyo.

Lo estropearía si comentase estas citas. Se entienden por sí mismas.

Terminas el libro citando un bellísimo poema de Pere Rovira titulado “El profesor”. Un poema que habla, en realidad, de cualquier profesor que, en la entrega de su materia de estudio, al mismo tiempo parece que ennoblece le mundo y su relación con él. El poema dice así:

Aún encuentra brasas de belleza / en la mirada verde de una chica / o en el gesto impulsivo / del muchacho que busca en los poemas / la respuesta del cuerpo. / Se perderán, lo sabe, / y ha de hundirse el deseo de palabras, / el sueño generoso de otro amor, / en los pantanos del oficio sórdido. / Olvidarán la poesía, / que les regala el tiempo, corazones, / alegría, nobleza y sufrimiento. / En unos años, / será trabajo ya su juventud, / recuerdo el sentimiento, / ruina conyugal la noche que los quema. / El seguirá enseñando, y persiguiendo / chispas condenadas.

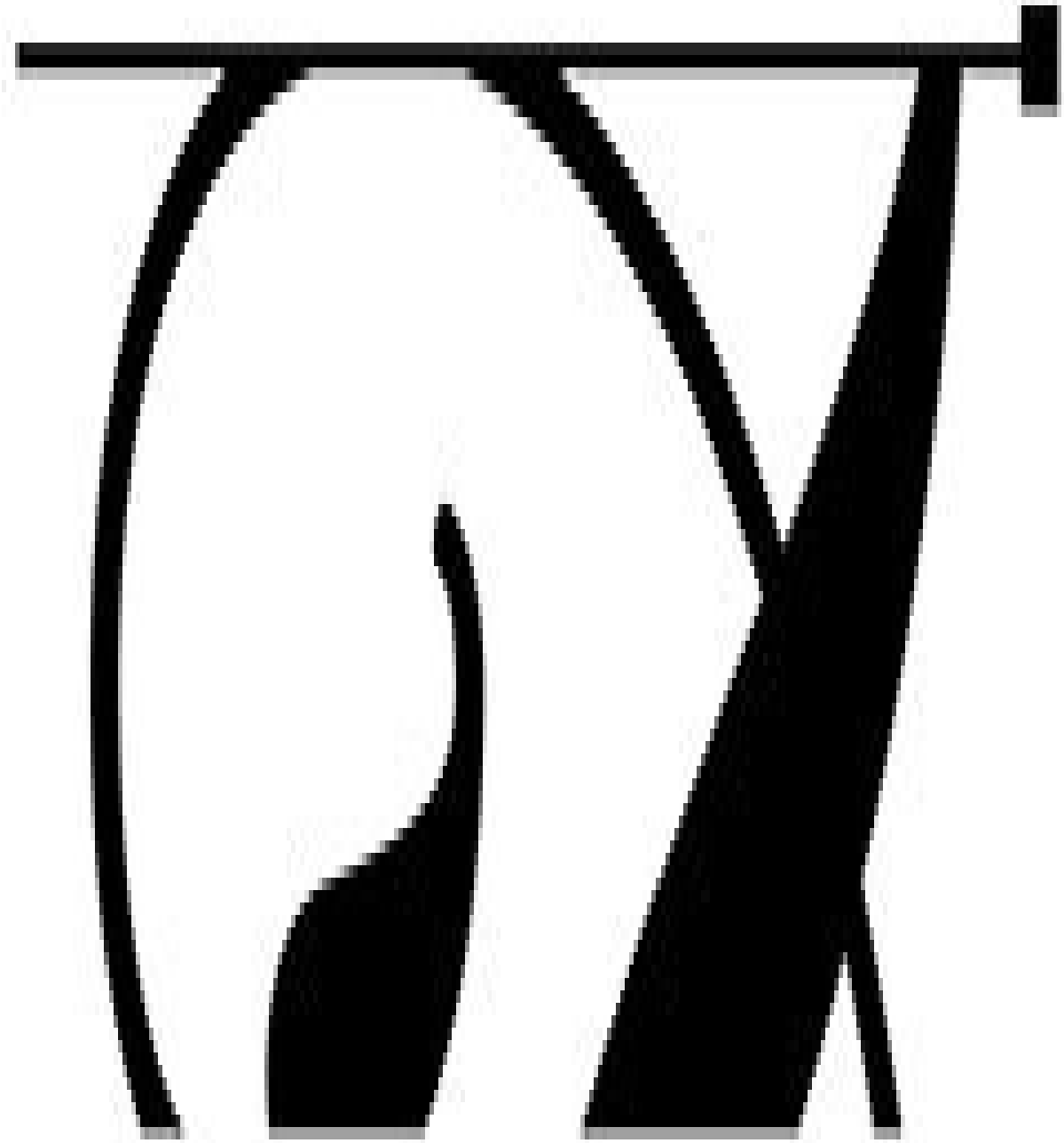
Mientras todo pasa, mientras los días se suceden y el tiempo transcurre y se nos clava en la mirada y deja marcas en el cuerpo, el profesor “seguirá enseñando, y persiguiendo chispas condenadas”. Quemará las palabras de los libros que lee y esparcirá en el aula sus cenizas y, junto a ellas, su propio aliento y su calor. Y ellos, los más jóvenes, saldrán de allí tiznados y cenicientos. Se las limpiarán del rostro si así lo han decidido, pero habrán tenido la oportunidad de salir de ese recinto un poco heridos y quizá distintos. Y tal vez, solo tal vez, algunos de ellos tendrán la sensación, tras haber escuchado las palabras de esos libros quemados, y al metérselas dentro, que van de nuevo al mundo con los ojos quemados, casi ciegos, y los tímpanos perforados: por haber contemplado algo hermoso, por haber escuchado lo inaudito. Jorge, amigo, gracias.

JL: — Como sabes, las series de antífonas y responsorios terminan con un himno que es cantado, con la cabeza inclinada en señal de reverencia, por todos los monjes del coro. Tus últimas palabras son, sin duda, un himno (y una reverencia) al oficio de profesor. Y una plegaria para que su ejercicio cotidiano y apasionado nos dé esos momentos a la vez trágicos y hermosos que tú describes. Así que, como Fedro al final del diálogo que lleva su nombre, sólo puedo cantarlo contigo y decir eso de "suplícalo también para mí, puesto que son comunes las cosas de los amigos".

TERCERA PARTE:

Una Skholé para profesores

Capítulo 9



Notas sobre las prácticas

en la formación de profesores.

La preparación en un oficio transitivo

[64]

Caroline Jaques Cubas

Una cosa está feliz de ser observada por otras cosas cuando está convencida de tener sentido en sí misma y nada más, en medio de cosas que tienen sentido en sí mismas y nada más.

Ítalo Calvino.

Estoy ligado al mundo por mis gestos.

Albert Camus.

A propósito de una conversación

En El hombre rebelde, Albert Camus, ya en 1951, había advertido que el diálogo, característico de la relación entre los pueblos, estaba siendo sustituido por la propaganda y la polémica, que podían ser entendidas como dos clases de monólogo. Tal impresión puede extenderse al campo de la educación. Observando gran parte de lo que se dice y se publica sobre el tema, nos encontramos, entre otras cosas, con la propagación de ideas que reducen la

educación al aprendizaje, adecuándola a sus usos prácticos e inmediatos, marcados por una incansable búsqueda de la innovación y por la reivindicación de la necesidad de adaptar la escuela a las exigencias del mercado. Tales monólogos, de aceptación recurrente y a menudo letárgicos, son autocontenidos y, por lo tanto, dificultan cualquier posibilidad de réplica. Ante esto, la máxima camusiana sigue siendo actual, y creo que es la mejor manera de dar comienzo a este texto.

Hablaré, entonces, de un diálogo entre profesoras. Una conversación que no llega a su fin, y quizás no lo precise, en la medida en que el asunto no se agota. Una conversación que se inicia en 2016, promovida por las actividades relacionadas con el proyecto Elogio de la Escuela y por el trabajo con la formación de profesores en las Prácticas Supervisadas, a través de una alianza firmada entre el Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina y el Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina.

El trabajo con las pasantías en las escuelas promueve los encuentros: alumnos en formación de profesores se encuentran con profesores que actúan cotidianamente en la educación básica, alumnos de educación básica se encuentran con alumnos en formación docente, profesores de universidad se encuentran con alumnos en educación básica, profesores de educación básica se encuentran con profesores de la universidad, y viceversa. También promueve confrontaciones: desacuerdos con respecto a las prácticas, a las percepciones sobre la educación, a las impresiones sobre la escuela, a los referenciales teóricos. Y constataciones, repetidas hasta el agotamiento (y quizás por eso vaciados de sentido), de que las expectativas no coinciden con la realidad, de que la escuela sólo reproduce diferencias, de que no está adaptada a los tiempos modernos, de que los alumnos necesitan motivación. Tanto en el encuentro como en la confrontación, para que se produzca el diálogo (y para que algo suceda en él) es necesaria una cierta predisposición de las partes implicadas en priorizar al asunto por encima de la supuesta autoridad de la persona que se ocupa de él. Al tratar del arte de la conversación, Michel de Montaigne nos dice, a partir de Cicerón, que no hay conversación sin contradicción. Esta contradicción, sin embargo, debe basarse en el tema de la conversación y no en las hostilidades, vicios o pasiones anteriores a ella, a riesgo de distanciarse de lo que sería verdaderamente esencial. En sus propias palabras: “Cuando el asunto gana, la verdad gana”.

Cuando el asunto es la educación, son muchas las verdades posibles. En la

formación inicial de los profesores, estas cuestiones suelen surgir, muchas veces, enmarcadas por ansiedades e inseguridades. Como profesoras que forman a profesores, nuestro ejercicio ante estas cuestiones, siguiendo (quizás inconscientemente) las enseñanzas de Camus, fue tratarlas a través del diálogo, evitando así los monólogos. Desde una relación pautada por la horizontalidad (hoy lo puedo decir) buscamos en todo momento rechazar las frases hechas, las sentencias de impacto, las verdades recurrentes, las tendencias metodológicas y cualesquiera otras determinaciones que pudieran aprisionar y predecir lo que la escuela es o debía ser. Y esto porque percibimos (tal vez de diferentes maneras, en diferentes momentos) que antes incluso de que comenzaran su carrera como profesores, muchos de los alumnos en prácticas traían consigo percepciones bastante consolidadas con respecto a la escuela. Lo que sería comprensible, ya que todos pasaron por la escuela como alumnos y alumnas. Sus observaciones, sin embargo, estaban menos marcadas por experiencias personales que por discursos generalistas que, de alguna manera, predeterminaban el significado de lo que se encontrarían en la escuela. No se miraba, pues, la escuela, sino que se buscaba la posibilidad de verificar y confirmar en ella lo que se ya esperaba encontrar.

Lo que tratábamos de hacer, en vista de esto, era promover una mirada más atenta a lo que se podía ver en la escuela (no en la escuela, en general, sino en esa escuela, en particular). La idea era confrontar ciertos discursos ya preparados (y a veces fáciles) a realidades que se diseñaban, cotidianamente, de una manera mucho más compleja y sutil. Esto se debe a que la potencia de la escuela, para nosotros, estaba situada (y sigue estándolo) en lo que tenía de más ordinario. Los discursos que agitan la precariedad de la escuela, condenándola de antemano, olvidan los detalles. Y con eso no quiero decir, de ninguna manera, que la lucha por mejores condiciones de trabajo y estudio en la escuela sea algo irrelevante. En ese momento, sin embargo, pensábamos que la formación de los profesores –y, por lo tanto, la experiencia de las prácticas– debía tener en cuenta los detalles.

Es cierto que este ejercicio estuvo (y sigue estando) profundamente marcado por nuestros recorridos que, completamente diferentes entre sí, se encontraban, y por lo que estábamos estudiando en ese momento. Las actividades del Elogio de la Escuela, en 2016, se basaron en el libro Defensa de la Escuela. Una cuestión pública de Maarten Simons y Jan Masschelein. El libro fue estudiado, subrayado, leído en voz alta y discutido en diferentes ocasiones. En las “Derivas”, la lectura del libro (unido a otros textos y fragmentos de películas) fue la base para un ejercicio, guiado por el profesor Jorge Larrosa, que consistía

en diseñar una escuela (ese ejercicio dio lugar a una exposición cuyas imágenes y relatos se encuentran en el libro Elogio de la Escuela). Además de las "Derivas", el libro de Simons y Masschelein también fue objeto de estudio en el Seminario Especial preparatorio del I Seminario Internacional Elogio de la Escuela.

Al configurar una idea de qué es lo escolar a partir de elementos como la suspensión, la profanación, la atención, la tecnología, la igualdad, el amor, la preparación y la responsabilidad, el libro nos anima a observar desde un punto de vista muy particular nuestras propias clases y, en consecuencia, lo que mostramos a nuestros alumnos en prácticas. Estas ideas se hicieron fuertemente presentes en la forma como pasamos a observar a nuestros alumnos en prácticas y, en consecuencia, marcan nuestra forma de ser "profesoras que forman a profesores". A partir de ellas, empezamos a pensar en los elementos que constituyen un aula de historia. La idea que perseguimos fue "qué es lo que hace que un aula sea un aula". La especificidad de las prácticas fue, en mi opinión, un desdoblamiento ineludible. Su razón de ser se encuentra en que esta condición de "profesoras que forman profesores" nos coloca en lugares muy particulares y tal vez desplaza algunos de los elementos que conforman la idea de la skholé. Durante las prácticas, en el espacio-tiempo de una clase, los sujetos ocupan lugares diferentes de los que normalmente ocuparían. Los estudiantes de la escuela siguen siendo estudiantes. Sentados en sus sillas, en filas o en grupos, escuchan (o no) las propuestas del profesor. Sin embargo, hay una diferencia. Hay varios profesores en clase. Su profesora, en relación con la cual se hacen estudiantes, es la que permanece, a lo largo de todas las prácticas, como punto de referencia y de autoridad. Los estudiantes en prácticas, que están allí para ser profesores durante dos meses, y su profesora (en este caso, yo), ocupamos lugares distintos. Los estudiantes en prácticas en la medida en que deben ser (o hacer como si fueran) los profesores de un grupo.

Este "como si" se debe a que, incluso asumiendo las responsabilidades del profesor ante el grupo de clase, están diariamente bajo la mirada, unas veces evaluativa y otras alentadora, de las profesoras que los observan desde el fondo de la sala. Son, por lo tanto, profesores, para unos, y estudiantes, para otras. La profesora responsable del grupo también ocupa diferentes lugares en la medida en que durante dos meses impartió sus clases regularmente, pero siendo observada por los alumnos en prácticas. Durante este tiempo, al dirigir sus clases, traía elementos del contenido a sus alumnos, a veces exacerbando gestos característicos de su oficio para hacerlos visibles a los alumnos. Al "dar clase"

mostraba, al mismo tiempo, cosas diferentes a grupos diferentes. En el período en que los alumnos asumen el grupo, la profesora se retira temporalmente del espacio antes ocupado (de la mesa del profesor, de la pizarra), y se sienta al fondo de la sala para que los alumnos en prácticas puedan ser profesores y ocupen ese mismo espacio (la misma mesa y la misma pizarra). Por último, está la profesora de los alumnos en prácticas –yo– que, sentada desde el principio en el fondo de la sala, sólo debe observar a sus alumnos "siendo profesores" y, al final de cada sesión, junto a la profesora del grupo, comentar, elogiar, criticar, sugerir. Es evidente que el trabajo desarrollado con los alumnos en prácticas es anterior a este momento (y hablaremos de ello a continuación). En este momento, sin embargo, la intervención debe ser mínima y ocasional. El profesor de los alumnos en prácticas debe observarlos "siendo profesores".

Esta condición de "profesoras que forman profesores" presenta particularidades y nos coloca en situaciones que merecen nuestra atención. Me dedicaré, pues, a ellas, tejiendo algunas consideraciones a partir de cosas que fueron vistas, escuchadas y pensadas desde esta condición mía de profesora de prácticas.

Las prácticas como experiencia del comienzo

Las prácticas, en la universidad donde trabajo, son esperadas por los alumnos con grandes expectativas. Al ser un curso de grado, sabemos que es una etapa ineludible de lo que llamamos "formación docente inicial". Los elementos que componen esas expectativas son de lo más diversos y van, comúnmente, desde el deseo a la inseguridad. Es en las prácticas donde los estudiantes a menudo esperan "formarse" como profesores. Esperan que, al final del proceso, estén "preparados para la realidad del aula". Esta expectativa nos enfrenta a cuestiones fundamentales: las implicaciones de esta preparación, la presuposición de que la realidad del oficio es la que está por venir e, incluso, de que hay una realidad por venir.

Aquí sólo trataré la primera pregunta, la preparación, y ya desde el comienzo retomo brevemente a un diálogo que tuvo lugar a finales de 2017, durante las negociaciones para la realización del "II Seminario Internacional Elogio de la Escuela: Sobre el oficio de profesor". En una ocasión estuvimos, el profesor

Jorge Larrosa, Karen Rechia y yo misma, conversando con ciertas personas sobre las posibilidades de participar en las actividades del evento. Al presentarnos, el profesor indica nuestros nombres e informa de nuestros oficios: “Esta es Karen Rechia, profesora de historia. Esta es Caroline Cubas, profesora de prácticas”. No había falsedad en la declaración. Sin embargo, el epíteto “profesora de prácticas” me sonó extraño. Hasta entonces siempre me había considerado profesora de historia, mi área de formación. La extrañeza no fue evidente de inmediato pero, insistentemente, me hizo pensar.

La extrañeza se amparaba en la siguiente cuestión: no hace mucho tiempo, al tratar lo que caracteriza el oficio de profesor, hablábamos de la relación entre el profesor y su materia, específicamente de las cuestiones relativas a la amorosidad y a la presencia. En este sentido, recuerdo que habíamos considerado una cierta “transitividad” en el oficio de profesor, en el sentido de que uno no es sólo profesor o profesora, sino también un profesor o profesora de algo. Este algo —la materia—, sería, por lo tanto, el elemento que conforma el oficio, o una forma particular de habitar este oficio. En el libro Defensa de la escuela encontramos, en este sentido, la siguiente frase: “Un profesor es alguien que ama su tema o su materia, que se preocupa por ella y le presta atención” (2013: 77). En la literatura son muchos los ejemplos de profesores que se vuelven tales al hacerse presentes en su materia (como en el caso de Stoner, en la novela de John Williams, o de Gregorius en la novela de Pascal Mercier y quizás de Coleman en la novela de Philip Roth). Ahora, sabiendo que las prácticas no son necesariamente una asignatura, intenté, a partir de ahí, dedicarme a pensar en la materialidad de mi condición particular como profesora: un profesor de prácticas. La pregunta que había que formular fue, en consecuencia: ¿Qué es posible, después de todo, en las prácticas? ¿Cuál es su materialidad?

Pensar en la materialidad de las prácticas me parece fundamental en la medida en que lleva inmediatamente a observar, de manera más atenta, los límites y las posibilidades de “formar profesores”. ¿Qué es lo que da forma a un profesor? La pregunta es pretenciosa y ya adelanto que no será contestada aquí. Nos sirve de pretexto, sin embargo, para, a partir de lo que hemos observado, poder resaltar algunos aspectos menos obvios de la formación de profesores que, creemos, tiene lugar en este espacio/tiempo de las prácticas.

Comenzamos, pues, con una observación: aunque sea una “profesora de prácticas”, la práctica no es una asignatura. Se trata, mucho más, de un tiempo y un espacio dedicado a un asunto que trasciende el propio escenario. Un tiempo y

un espacio para que algo suceda. Debido a la expectativa de los alumnos y al hecho de que se trata de un curso de formación para profesores, este “algo” debe estar invariablemente relacionado con la formación para un oficio, la preparación para “la realidad del aula”. Aquí me enfrento a un primer dilema: ser profesor o profesora es, creo, una profesión y una forma de vida. Requiere un constante trabajo sobre uno mismo. Tiene una dimensión ascética. Implica opciones, compromisos, disciplina, estudio y una relación con el tiempo marcada por la lentitud. La lentitud de las horas de estudio. Los días, meses y años que se necesitan para ser lo que se es. La Universidad, cada vez más transformada en un espacio de profesionalización, genera –y, por tanto, necesita satisfacer– la expectativa de preparación para un mercado de trabajo. ¿Cómo, entonces, combinar esta dimensión particular, íntima y lenta –de un modo de vida– con los imperativos urgentes de la profesionalización? Me parece que el oficio de profesor tiene esta dimensión formativa que se muestra irremediablemente incompatible con las exigencias de una formación profesional de la que, vista de manera más liviana, debería salir para formarse. En el caso del profesor, no. Si lo que nos hace profesores y profesoras es una colección de vivencias, de encuentros, de lecturas, de autores con los que nos demoramos en un largo tiempo, ¿qué es, entonces, posible, válido, pertinente para las prácticas?, ¿Cuál es el papel de las prácticas para aquellos que, en formación, se inician en su oficio?

Este carácter iniciático de las prácticas es muy evidente en las conversaciones de los alumnos y alumnas que, cuando dan sus primeras clases y relatan sus impresiones, nos dicen: “Es durante las prácticas donde nos damos cuenta de que no sabemos nada”. O en los distintos: “profesora, lo que hago es...”. Al iniciarse en sus prácticas, se encuentran en la segunda mitad de un curso de formación de profesores. Por lo tanto, ya están bastante familiarizados con los aspectos teóricos y metodológicos del área que han elegido (en nuestro caso, la Historia). Estarían, entonces, relativamente “preparados”. Las prácticas, pues, nos ofrecen otras dimensiones del oficio que también se refieren a la preparación pero que trascienden la materia a enseñar.

En ¿Para qué profesores?, texto escrito en 1963 por George Gusdorf, entonces profesor de la Universidad de Estrasburgo, encontramos algunas notas muy interesantes que se ajustan a nuestra reflexión. A lo largo del texto, Gusdorf reivindica que prestemos atención a los elementos que constituyen el oficio docente y que se basan en la constante preparación y en la relación que ese profesor establece con sus alumnos. Dichos elementos no serían comprensibles

para ciertas percepciones mecánicas o excesivamente técnicas o incluso modernizantes del “acto pedagógico”, que se cernía sobre la Francia de entonces y que, creo, son aquí también fácilmente identificables.

Al describir la experiencia de estar en el aula, como alumno, por primera vez, Gusdorf nos dice:

Sin embargo, ese niño, en unas horas y en el alboroto de los comienzos, no ha aprendido gran cosa. No ha aprendido nada en absoluto, pero ha hecho la experiencia decisiva de otro mundo y de otra vida, en el seno de la cual le es preciso descubrir en adelante, no sin esfuerzo y sin alegría, no sin tormento, una nueva conciencia de sí mismo y del otro (Gusdorf, 2019: 87).

Esta experiencia de otro mundo y otra vida, de la que habla Gusdorf, nos inspira a pensar también las prácticas. Al principio de sus prácticas, los estudiantes ya tienen un conocimiento considerable de sus áreas de conocimiento. Deambulan, con cierta destreza, entre reflexiones teóricas que apoyan y justifican sus prácticas. Hay, sin embargo, algo anterior o quizás tan fundamental como el conocimiento del contenido que, a falta de una palabra mejor, definiría aquí como forma. Las cosas sobre las que los alumnos dicen no saber nada, según sus propias palabras, se refieren a esta forma. A este mundo otro en el que entran. A los comportamientos, gestos y maneras característicos del oficio de profesor y que los constituyen como profesores o profesoras. Cuando pienso en la materialidad de las prácticas y presto atención a lo que significa esa expectativa de “estar preparado para el aula”, creo que, como profesora de prácticas, me cabe justamente llamar la atención sobre estos elementos, transformándolos así en materia de estudio y haciéndolos públicos, en la medida en que interesan a todos.

Estos elementos, que deben ser “colocados encima de la mesa”, provienen a menudo de las observaciones hechas sobre las clases impartidas por los alumnos. Trabajar como profesora en prácticas me permite observar (privilegiadamente) innumerables comienzos. Son acontecimientos absolutamente particulares para los estudiantes y que, para mí, de alguna manera, se repiten. Al asumir el oficio de profesora como una forma de vida, termino coincidiendo con Gusdorf cuando

dice que “cada ser humano es, de este modo, el héroe de su propia novela de formación”. Esta etapa ineludible de la formación docente inicial tiene, por tanto, una dimensión común y, al mismo tiempo, particular, en la medida en que implica, para algunos, el inicio de una búsqueda o de un viaje para encontrar al profesor que un día serán. Aunque cada recorrido y, por tanto, cada comienzo, sea único, hay ciertos acontecimientos que, siendo a la vez ínfimos y distintos, se repiten. Como las olas que, incluso en una especie de continuo, son observadas una a una por el Sr. Palomar en la novela de Ítalo Calvino, “para evitar las vagas sensaciones”:

En una palabra, no se puede observar una ola sin tener en cuenta los aspectos complejos que concurren a formarla y los efectos igualmente abstrusos que provoca. Estos aspectos varían continuamente, razón por la cual una ola es siempre diferente de otra ola; pero también es cierto que cada ola es igual a otra ola, aunque no sea inmediatamente contigua o sucesiva; en una palabra, hay formas y secuencias que se repiten, aunque estén distribuidas irregularmente en el espacio y en el tiempo.

En sus Aperçues, todavía sin traducción en portugués, y cuya traducción literal sería algo así como “vistos”, “percibidos” o “atrapados”, Georges Didi-Huberman nos habla de breves ocurrencias, de breves acontecimientos que se imponen ante nuestros ojos y que, de alguna manera, captan nuestra atención. Que aparecen y desaparecen. No se trata de las cosas visibles y evidentes que nos rodean, sino de aquellas que, una vez vistas, desaparecen rápidamente dejando el rastro de una pregunta, una memoria, un deseo.

Los Aperçues de Didi-Huberman constituyen así el género literario que registra esas “cosas vistas”. Registros rápidos que, cuando se retoman, anuncian “inquietudes persistentes y solicitaciones al pensamiento”. Habitar el fondo del aula, como profesora de prácticas, me coloca frente a numerosos acontecimientos de características similares a las descritas por Didi-Huberman. Acontecimientos que se imponen ante los ojos y que escapan. Que ganan algunas líneas de mi cuaderno en la tentativa, no siempre exitosa, de capturarlos. No para interpretarlos posteriormente, sino sólo debido a la fuerza con la que se presentan. Traigo aquí dos de ellos, que nos guiarán y nos encaminarán al final

de estas notas:

1) Las mesas - trinchera

No es una regla, pero tiene cierta recurrencia. Creo que podríamos medir la familiaridad con que los aprendices construyen esta condición de ser profesor o profesora por la forma en que se distancian o no de la mesa del profesor. Leí en P de profesor que el aula hace al maestro, y yo estoy de acuerdo con ello. Los estudiantes, en los primeros días de sus prácticas, son convocados a tomar posesión de ciertos espacios y objetos. El primero que es apropiado es, casi siempre, la mesa del profesor. En estos primeros días es curioso observar las propiedades magnéticas que la mesa ejerce sobre los alumnos. Entran en el aula y, en cuatro pasos firmes (que a menudo preceden a un “buenos días”), llegan a ella. Y allí parecen estar a salvo. Atrincherados en la mesa y protegidos por la pizarra. Poco a poco intentan (con más o menos destreza) ampliar su campo de actuación. La primera clase que se gobierna más allá del perímetro de la mesa es siempre una victoria.

2) Los espacios de silencio

Me gusta la expresión “impartir una lección”. Remite a la imagen del profesor como maestro y me ayuda a pensar el desarrollo de una clase como el desarrollo de una música. Creo que una clase es como una composición de Erik Satie, con sus notas mínimas, innumerables repeticiones y silencios resonantes. A veces, sentada al fondo de la sala, me dejo llevar por la armonía, la melodía o el ritmo de la lección. Al igual que en la música, una clase impresiona con sus silencios, estén o no motivados por la intención del profesor. Hay el silencio ceremonial que precede a la primera palabra pronunciada, tan bellamente descrita por Zambrano, pero también el silencio de la vacilación, el de la duda, el del desinterés, el de la incomprensión, el del ejercicio, el de la atención, el de la sorpresa, el del encanto. Y otros más. Estos silencios, igual que los que escuchamos en Satie, forman parte de la música. Corresponde al profesor incitarlos o reconocerlos, alargarlos o acortarlos, determinando así el ritmo de la lección. Durante las prácticas es posible percibir, a veces, incluso si las notas están bien escogidas, que la falta de ritmo tiene implicaciones muy evidentes sobre los efectos de la composición. Uno de los principales componentes de esta dificultad es, sin duda, la incomodidad ante los silencios. Debido a que todavía no se reconocen, la tendencia es atacarlos y, por lo tanto, erróneamente, acelerar el compás. En la medida en que se van incorporando los gestos del profesor,

percibimos claramente los silencios que van ocupando sus espacios.

Atender al oficio

El período de prácticas se constituye como un tiempo y un espacio de atención a la escuela. Tiene por asunto el oficio de profesor y por materia los elementos que constituyen ese oficio. Mi tarea, como profesora de prácticas, al “preparar a los alumnos y alumnas para la realidad del aula” es, me parece, exponer estos elementos y transformarlos en materias de estudio. Los procedimientos utilizados para crear interés y “dar a leer” el oficio docente acontecen a lo largo de un período de 18 meses. Comienzan con la lectura y discusión de textos, con ejercicios breves en los que se invita a los aprendices a hacer “como si fueran” profesores antes sus compañeros, con la elaboración y análisis de diseños de clase, seguidos de meses de inmersión en la escuela, donde deben observarla, observar a la profesora, a los alumnos e identificar los elementos que constituyen una clase. La última etapa, de la que hemos hablado aquí, consiste finalmente en convertirse en profesores, aun siendo todavía estudiantes. Aunque están fuertemente comprometidas con la formación de los estudiantes de educación básica, las prácticas permiten una suerte de juego y admiten el ensayo y el error.

Aunque tienen una innegable dimensión profesional, las prácticas poseen un carácter eminentemente escolar en la medida en que, a través de ciertas composiciones y ciertas operaciones, promueven una experiencia escolar, tal como la presentan Simons y Masschelein. Los autores recurren a Michel Serres para nombrar esa experiencia escolar como la de “alguien que aprende a nadar mientras está (completamente) incapacitado para nadar”. Acercan la experiencia escolar a la experiencia de estar “en medio” de las cosas. Como cuando una cierta habilidad aún no está dominada, pero, al mismo tiempo, ya no se desconoce. Es un ínterin. Si lo que está en juego en la experiencia escolar, como ellos indican, se refiere a la preparación y a la práctica, podemos pensar que las prácticas son una especie de composición de espacio, tiempo y materia que abre la posibilidad de una experiencia. La experiencia de las prácticas en sí misma no convierte a nadie en profesor. Pero, por otro lado, en la medida en que algo sucede allí, uno no sale de ellas de la misma manera que cuando empezó. Como afirman Simons y Masschelein, “las experiencias escolares se refieren a la

experiencia (…) de un curso de vida interrumpido en el que se hacen posibles nuevos cursos”.

Mi papel como profesora de prácticas es, así, crear las condiciones para que algo –en relación con oficio de profesor– ocurra. En este sentido, es necesario decir que no hay garantías en la medida en que, más allá de esas condiciones, es fundamental que se establezca entre nosotros la existencia de otro diálogo, con características diferentes, como profesores y alumnos, y eso presupone apertura y predisposición. Aun así, mi tarea es trabajar en favor de esta composición para promover la atención, el estudio y el ejercicio. Esta tarea, que caracteriza mi oficio, sería irrealizable fuera del diálogo establecido con la profesora de la escuela. Al incitar a una hermosa conversación sobre la palabra “generosidad” en P de Profesor, Karen Rechia evoca Las pasiones del alma de Descartes, y nos dice que la generosidad aparece como lo que en la acción humana se dirige al cuidado de los otros, y que al cuidar a los demás nos desviamos de nuestros propios intereses. El diálogo que se establece con la profesora de la escuela lleva la marca de esa generosidad, de este cuidado. Al abrir un espacio en el aula para recibir a los estudiantes en prácticas, la profesora de la escuela se expone. Hace públicos sus gestos, sus trayectos y sus maneras. Cada clase gobernada por los aprendices gana centralidad, se convierte en el tema colocado sobre la mesa para ellos y, de una curiosa manera, para nosotros. No se trata sólo de dar espacio a la experiencia del otro, sino de darse al otro.

En las prácticas, en esta skholé para profesores, cabe llamar la atención sobre los elementos constitutivos del oficio. Creo firmemente, a partir de este diálogo, y de aquello en que les he acompañado, que estos elementos trascienden los contenidos, los métodos y los diseños. Son aspectos evidentemente relevantes e ineludibles, desde luego, así como las condiciones sociales de nuestra profesión, pero hay algo más. Algo casi intangible. Que compone la “novela de formación de cada uno” y que se anuncia en unos acontecimientos entrevistos, en rápidos aperçues. Ser profesora de prácticas, me parece, es fundamentalmente dar materialidad a esos acontecimientos. Sacarlos del ámbito individual y tornarlos públicos. Se trata, en fin, de “dar a ver” las herramientas del oficio para que los alumnos puedan, cada uno a su manera, empezar a ser los profesores que un día serán.

Referencias bibliográficas

Calvino

, I. (2017) Palomar. Madrid. Cátedra.

Camus

, A. (2016) L´homme révolté. París. Quarto Gallimard.

Camus

, A. (2018) O avesso e o direito. Rio de Janeiro. Record.

Didi-Huberman

, G. (2018) Aperçues. París. Les Éditions de Minuit.

Gusdorf

, G. (1963) Pourquoi des professeurs? Paris. Petit Bibliothèque Payot. Hay edición en castellano:

Gusdorf

, G. (2019) ¿Para qué profesores? Buenos Aires. Miño y Dávila editores. Presentación de Fernando Bárcena. Traducción y notas de Fernando Fuentes Megías.

Larrosa

, J. y

Rechia

, K. (2018) “Oficio”, en P de profesor. Buenos Aires. Noveduc.

Larrosa

, J. y

Rechia

, K. (2018b) P de Professor. São Carlos: Pedro & João Editores.

Mercier

, P. (2015) Trem noturno para Lisboa. Rio de Janeiro. Record.

Montaigne

, M. (2016) Ensaios. São Paulo. Editora 34.

Roth

, Ph. (2014) A Marca Humana. São Paulo. Companhia das Letras.

Simons,

M. y

Masschelein,

J. (2013) Em defesa da Escola: uma questão pública. Belo Horizonte. Autêntica.

Simons,

M. y

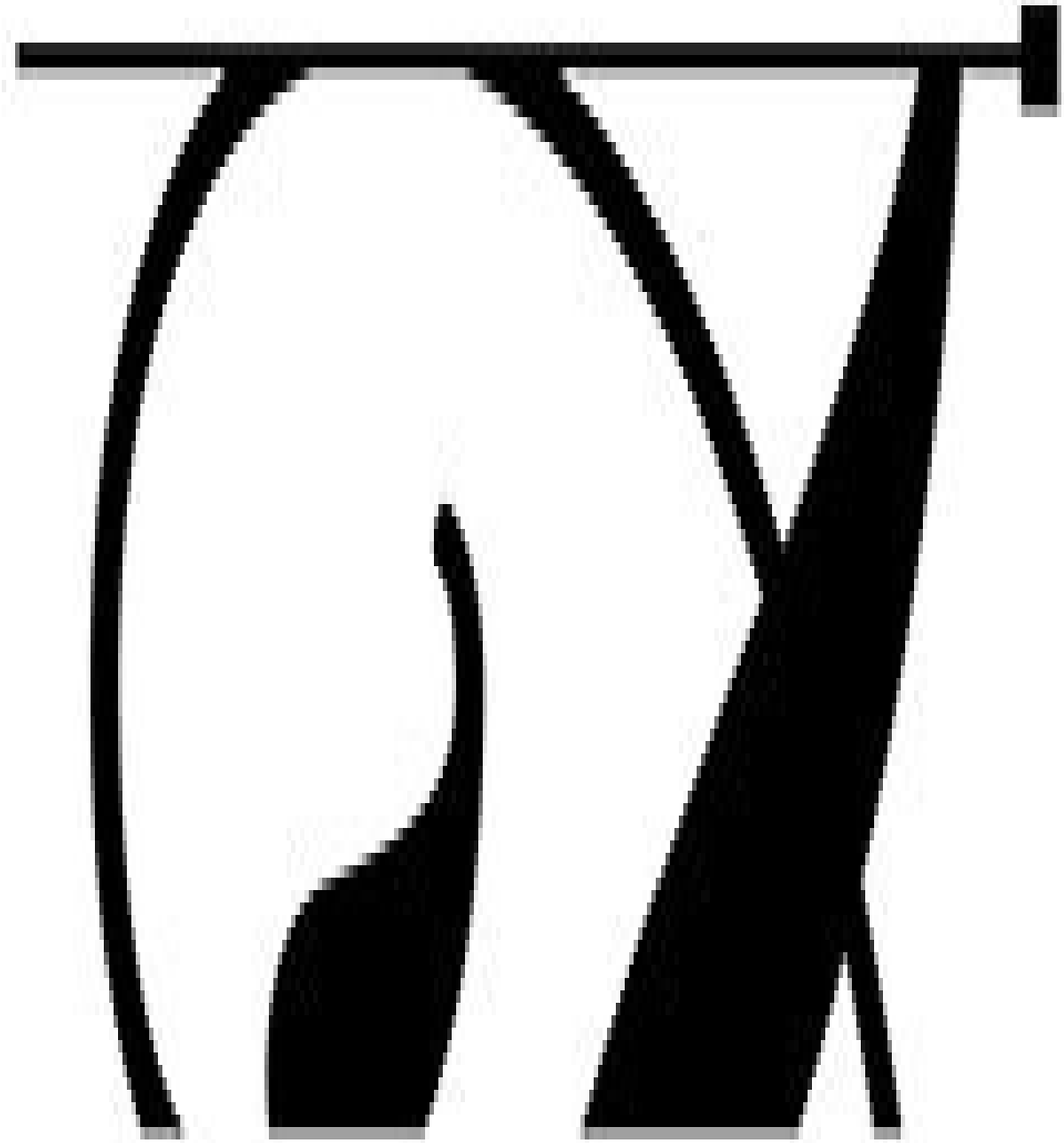
Masschelein,

J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Williams

, J. (2015) Stoner. Rio de Janeiro. Radio Londres.

Capítulo 10



Hay todo un mundo

debajo de ti.

Breves anotaciones sobre la escuela y las preguntas e imágenes que la atraviesan

Karen Christine Rechia

Estas imágenes capturadas bajo el hielo del Mar de Ross en la Antártida fueron la razón por la que quise venir a este continente.

Werner Herzog

Con esta frase e imágenes subacuáticas, Werner Herzog da inicio a la película Encuentros en el fin del mundo. La Antártida es considerada uno de los continentes más inhóspitos del planeta, debido a las bajas temperaturas y a los fuertes vientos, con precipitaciones mínimas y suelos cubiertos de nieve casi todo el año. Se dice que es el lugar con el aire más puro del mundo y que no tiene una población permanente. De hecho, la historia de la ocupación humana de la Antártida es una historia de exploradores, y Herzog utiliza imágenes antiguas de algunas expediciones famosas, imaginando y haciendo preguntas sobre la relación de esos investigadores con ese mundo, sus tecnologías, sus instrumentos, toda esa parafernalia de otro tiempo.

Herzog aterriza en McMurdo, la mayor base científica del continente, perteneciente a Estados Unidos, con un avión de la National Science Foundation. La base tiene una población flotante de más o menos mil personas. Y es con esa gente con la que Herzog empieza a hacer entrevistas. Me gusta la narración del director, la forma en que describe las reuniones que tiene, cómo presenta a los personajes, e incluso la historia que crea para y sobre esos encuentros, para y

sobre esos personajes.

La expresión “soñadores profesionales” aparece desde el principio de la película, en las palabras de un filósofo que repara máquinas. De hecho, casi todo el mundo era antes una cosa y allí es otra. No sé si la gente había renunciado a lo que iba a ser para estar en McMurdo, o si ya no querían ser lo que eran, o si la condición para estar allí era ser una cosa y otra. Aquellos que, por casualidad, están allí sólo su oficio (biólogos, estudiosos de pingüinos, geólogos) ven su trabajo presentado como algo que contiene cierta extravagancia, cierta exageración, o como algo poético.

Herzog siempre parece estar extrayendo una especie de sueño o de locura de quienquiera que sea. Le parece potencialmente interesante hacer preguntas o constataciones a partir de lo que le es revelado para destacar su excepcionalidad cotidiana. Todo lo que se presenta en la película sucede todos los días, pero en las imágenes y en las palabras del cineasta adquiere un tono fabuloso, imponderable, fantástico.

Quiero destacar el increíble mundo bajo el hielo que pueden oír los investigadores cuando caminan sobre él o, en una de las escenas más bellas, cuando ponen sus oídos en el suelo para escucharlo. Ese mundo parece de ciencia ficción en el discurso de otro investigador: un micromundo, un mundo a escala mínima, en el que los organismos se devoran unos a otros o compiten entre sí. Algunas veces por semana pasa para su equipo películas antiguas de ficción científica, de catástrofes o de terror.

Otra bella escena sobre esa relación entre el mundo de arriba y el de abajo del hielo es la de unos buceadores que entran por un agujero hecho con precisión en la capa de hielo y nadan bajo la superficie: allí abajo ven, tocados por la luz de las linternas, una serie de organismos móviles e inmóviles. Es extraño estar allí, en un lugar sin palabras, acompañando a los buceadores y a la cámara que ofrece a nuestra mirada los detalles de ese universo.

Es en relación a ese ejercicio de estar en un lugar sin palabras, o en el que no se deben usar palabras, en un movimiento de expansión de la mirada, donde quiero acercar la película al universo escolar y, dentro de él, al oficio del profesor. Ser una profesora que forma profesores promueve, o puede promover, sin duda, una fuerte y a veces incómoda conciencia de la docencia. Asumí ese papel desde muy temprano en la universidad, en la institución formadora por excelencia, y

durante siete años he ocupado ese puesto en una escuela, específicamente como profesora de Historia en el Colegio de Aplicación de la UFSC, una escuela a la que vienen, como alumnos en prácticas, profesores en formación.

También es importante decir que mis reflexiones sobre el oficio han sido más frecuentes a partir de mi encuentro con la profesora Caroline Jaques Cubas, del curso de la Licenciatura en Historia de la UDESC, sobre todo desde el encuentro de ambas con algunos autores y obras, concretamente a partir nuestra participación en el conjunto de actividades denominadas Elogio de la Escuela[65]. Desde el inicio de nuestro diálogo, observando la práctica de los profesores en formación y los encuentros de orientación, empezamos a pensar en algunas cuestiones que se sitúan entre el campo de la Historia como disciplina de conocimiento y el campo de la Didáctica de la Historia. Y empezamos a pensar, sobre todo, en lo que identificamos como "ausencias" con respecto a elementos relacionados con la escuela y el aula, cuyos desarrollos nos parecen fundamentales para discutir la experiencia de espacio-tiempo en la formación docente inicial[66].

Al mismo tiempo, la aguda conciencia de la docencia toma forma en mi propia "exposición" como profesora. Cuando doy una clase siendo observada por los alumnos en prácticas me doy cuenta de que descompongo mi trabajo para mostrarlo, clasifico mis materiales y enumero mis funciones. La preparación de las clases y su desarrollo son objeto de conversaciones posteriores, unas conversaciones cuyo propósito es destacar no sólo el contenido y su didáctica, sino también el estudio de los elementos fundamentales de la escuela y las formas y gestos propios de la profesión docente. Podríamos decir, por tanto, que los alumnos en prácticas "me estudian" y que yo estudio para que ellos me estudien a mí.

Pero, ¿cuál es la relación entre estas afirmaciones u observaciones (en las que Caroline y yo nos hemos centrado) con la película con la que comienzo este texto? Quizás porque creo que una película trae consigo la posibilidad de propiciar una mirada atenta y extraña a lo que nos rodea. Y porque veo, en esta película en particular, la posibilidad de producir algunas imágenes del mundo escolar, vislumbrándolo como por encima y por debajo del hielo, como susceptible de ser visto desde, al menos, dos miradas.

Como cineasta, Herzog busca imágenes transparentes. En una conversación filmada con y por Wim Wenders en la película Tokyo Ga[67], Herzog dice que

quiere viajar a Marte o a Saturno en busca de esas imágenes. Para él, la imagen transparente es la que le permite ver algo detrás de ella. Para él, Tokio (u otro paisaje urbano semejante) carece de transparencia por exceso (Nagib, 1991). A la imagen transparente se asocian imágenes inéditas:

(…) las imágenes inéditas pueden no haber desaparecido de la Tierra, pero (…) sus ojos simplemente ya no consigan verlas como tales. Por otro lado, sin embargo, aunque su materia prima sea el círculo vicioso, el eterno retorno a cero, al punto de partida, sabe muy bien que es necesario narrar este mismo tema de una manera diferente a la anterior porque, al fin y al cabo, es esa diferencia la que hace necesaria una nueva película (Nagib, 1991, p. 172).

El espacio escolar está poblado por un exceso de imágenes y palabras. La institución escolar está atravesada por políticas, discursos y aparatos de todo tipo, incesantemente. Para poder ver algo “tienes que mirar con atención”, como dijo Herzog a Wenders hablando sobre Tokio. En el caso de la imagen transparente, no se trata sólo de ver lo que hay detrás, sino de cruzar las capas para poder ver lo que hay detrás. En el caso de la escuela, a veces se trata de encontrarse con lo que ha sido ocultado o silenciado para poder responder a toda esa discursividad que moviliza sin que nos demos cuenta nuestras formas convencionales de actuar y de pensar. Se puede inferir que, en la práctica del profesor, en ese lugar oculto de la sala de aula, todavía encontramos imágenes posibles en las que, por un lado, se afirman ciertas maneras que están “más atrás” y, por otro, prevalecen las que están sumergidas en las demandas de un nuevo capitalismo[68]. Por tanto, es necesario buscar formas de ver y de narrar imágenes que extraigan y actualicen la fuerza de ciertas maneras y formas del profesor y del aula.

Siguiendo esta dicotomía en la película de Herzog, observo que el cineasta tiene preguntas sobre la naturaleza que son de otro orden que el convencional. Deja claro a su patrocinador, la Fundación Nacional de Ciencias, que no hará otro documental sobre pingüinos. Y sigue haciendo extrañas preguntas, impregnadas de imágenes figurativas:

¿Por qué los humanos usan máscaras o plumas para ocultar su identidad? ¿Y por qué ensillan caballos y tienen que perseguir criminales? ¿Y por qué ciertas especies de hormigas tienen pulgones como esclavos para explotar las gotitas de azúcar? ¿Por qué un animal tan evolucionado como un chimpancé no utiliza seres inferiores? Podría montar una cabra y cabalgar hasta el amanecer. (Herzog, 2007, extracto de la película).

No importa cuán inusuales puedan parecer esas preguntas, lo que importa es precisamente la extrañeza que provocan, considerando el contexto en el que se formulan. Desde ahí, creo que es necesario hacer preguntas de otro orden también para la escuela, en el sentido de que no siempre tenemos que pronunciar las mismas palabras, o las palabras "colonizadas"[69] por el mercado, por la psicología cognitiva, palabras que no nacen dentro de la escuela y la educación, así como no siempre tenemos que imaginar las mismas imágenes.

En una novela de Peter Handke hay una comunidad llamada Hondareda, un lugar en medio de la Sierra de Gredos, una comunidad de extranjeros, de fugitivos, de sobrevivientes, de personas que experimentan otras formas de vida y de relación con el mundo. Un mundo en el que se rechazan ciertos tipos de imágenes y se privilegia una cierta manera de mirar:

(…) en los últimos siglos ha habido una explotación de imágenes como todavía no se había hecho nunca. Y de este modo el mundo de las imágenes se ha agotado -convertido todo él en algo ciego, sordo y sin valor- y no hay ciencia que pueda reactivarlo. (Handke 2003, p. 452).

Así, lo que interesa a los hondareños es recuperar la mirada, la posibilidad de la mirada que "ilumina la disensión, que sustenta la existencia, que termina el mundo, que dignifica, que renueva, que vincula" (p. 495). Herzog también sabe lo que los hondareños constatan: que hay ciertos tipos de imágenes que no nos sirven o, quién sabe, que hay cierta forma de presentar las imágenes que hace que nazcan ya agotadas.

La Antártida de Herzog es casi como la Hondareda de Handke, una comunidad

de extranjeros que constituye una cierta forma de vida y de relación con el mundo. Todos convergen desde diferentes lugares, todos los que “quieren salir de los límites del mapa, aunque permanezcan dentro de él, como ya ha inferido nuestro soñador-máquina-filósofo”, enamorado de Teseo y los argonautas. Los pobladores de Hondareda sufren una enfermedad que es la pérdida del sentido. Del mismo modo, podemos decir que los soñadores profesionales de la película de Herzog también padecen cierta enfermedad, pues buscan otras formas de sentir y de vivir, como el constructor descendiente de una familia real inca y azteca, el buceador y músico que veía el mar congelado como un escenario de ciencia ficción, los biólogos que sentían en silencio la tensión del mundo acuático bajo sus pies y sus oídos, el geólogo que soñaba con el iceberg en movimiento, el conductor argentino, el cultivador de tomates que abandonó su tesis en lingüística, el especialista taciturno que vivía en una colonia de pingüinos....

Es el segundo entrevistado de la película, maquinista y filósofo de formación, el que da lugar a la expresión “soñadores profesionales”. Herzog le pregunta cómo se encuentran en el fin del mundo, y cuestiona que sea un lugar lógico para conocer a otros, porque el lugar es “casi una selección natural para la gente que quiere salir de los límites del mapa, no hay nada más al sur que el Polo Sur” (en ese momento vemos la imagen de la gran máquina haciéndose pequeña en el fondo del paisaje), “hay gente que viaja a tiempo completo y trabaja la mitad del día. Tales profesionales son los soñadores (…) aquí está lleno de soñadores profesionales”. Tal vez sea posible entender la sucesión de tipos que el director elige y entrevista, o al menos inferir que es a través de estos “soñadores profesionales” que nos aproximamos a este “fuera del mapa”.

De esta forma, la escuela es un lugar de “soñadores profesionales”, el encuentro de tipos que experimentan un cierto “fuera del mapa”, como sucede, por ejemplo, en el cruce de los formadores de profesores de la escuela, de las instituciones involucradas en las prácticas, los estudiantes en prácticas y los propios alumnos de la escuela. Sin embargo, este fuera del mapa depende de las preguntas que se hagan. Una de las muchas preguntas que Caroline y yo nos hacemos es: ¿son las prácticas un lugar de estudio y no de aprendizaje? ¿Podríamos pensar la formación inicial del profesor como un lugar privilegiado para la observación de los gestos y formas que son propios del oficio?

En este sentido (el de extrañar, observar y producir registros y cuestionamientos sobre estos gestos y maneras) se puede citar el ejercicio realizado por los

profesores y estudiantes en prácticas del Colegio de Aplicación de la UFSC[70] acerca del oficio docente. La propuesta de pensar juntos lo que componía esta artesanía, desde los gestos hasta las materialidades, propiciaron no sólo otras cuestiones, sino también el desplazamiento en una cierta forma de mirar el oficio: ¿Cómo suspender las cosas de su funcionalidad para observarlas en su forma?

Comenzamos las reuniones con la ayuda de una película sobre un profesor de una escuela rural y empezamos a descomponerla y analizarla, escena a escena, gesto a gesto, verbo a verbo. Pasar mucho tiempo trabajando con un único material nos permitió prácticamente agotarlo. Repetir, me parece, promueve el agotamiento y permite la creación[71]. Fue de ese modo que llegamos a una serie de preguntas: ¿Qué lleva un profesor en su mochila? ¿Cómo son las mesas de los profesores en el aula de 15:50 a 16:20 h? ¿Cómo es la pizarra de cada profesor? ¿Qué se repite en las mesas de trabajo? ¿Qué puede verse en un cuaderno de profesor? ¿Cómo es transformar el cuaderno del estudiante en una tecnología central en las aulas de Historia?, y así sucesivamente.

Tanto en el caso de las prácticas con la profesora Caroline como en los ejercicios con el grupo de profesores, las preguntas provienen de dentro de la escuela y no de fuera de ella, lo que marca una gran diferencia en el camino de investigación que puede derivarse de ahí (y, con suerte, no repetiremos otro “documental sobre pingüinos”). Pero, así como Herzog aísla las cosas de su contexto habitual, las monumentaliza, o incluso da paso a líneas que hacen que algunas cosas se vuelvan fantasiosas, también estos ejercicios realizados en el espacio escolar acabaron aislando o suspendiendo ciertos gestos y formas y, a veces, permitiendo la identificación de un cierto lenguaje escolar[72] que nos ayudaba a pensar/ver las mismas cosas de otra manera. Quién sabe si estos ejercicios funcionan como la oreja pegada al hielo en la película de Herzog, insistiendo en la posibilidad de ver e imaginar otras cosas (como los investigadores que, en una especie de visión, ven más de lo que ven), o como una búsqueda de imágenes transparentes e inéditas.

Herzog ve cierto prosaísmo en McMurdo y necesita, en ocasiones, alejarse. Más que de lo prosaico, huye de lo que considera las aberraciones de este mundo, que están también en los soñadores, como las casas con aire acondicionado, la estación de radio, la bolera, las aulas de aerobic y el yoga (lo que hizo, por cierto, que él y su equipo quisieran salir de allí tan pronto como llegaron). Salir al campo era, por lo tanto, un imperativo. En cierto modo, el prosaico McMurdo

es lo que llamamos “encima del hielo”. Las cosas que lo pueblan, y que quisiéramos ver desde otro punto de vista y desde otras preguntas, no dan mucho a pensar y a hacer. En la escuela nos “invaden” de tantas maneras que las consideramos parte de este universo (podríamos mencionar algunas políticas públicas, el fenómeno de la judicialización de la sociedad, ciertas corrientes pedagógicas innovadoras, paquetes instrumentales de empresas privadas para mejorar el aprendizaje, “aberraciones” discursivas y concretas que encuentran su lugar en nuestra propia enfermedad visual e interrogativa).

De hecho, es siempre a través de preguntas peculiares o inusuales que el cineasta se mueve. Por ejemplo, en una de sus salidas de campo, cuando pregunta al taciturno experto en pingüinos que vive aislado si hay pingüinos gays o si hay casos de locura entre ellos. Al desconcertar al investigador con esas preguntas, es posible que surja otro discurso y que, sensiblemente, se haga otra escucha. En una bella escena, la cámara sigue a un pingüino que abandona la colonia y se dirige a lo desconocido. El experto dice que, incluso si lo recolocasen, si lo trajesen de vuelta al grupo, él volvería a salir caminando. Herzog se detiene casi delante del animal y su voz en off pregunta: “¿Por qué? ¿Por qué?” Aquí nos detenemos en una pregunta cuya respuesta ya sabe, y a la que el pingüino ciertamente no contestará, pero aun así lo hace.

En el espacio de la escuela, ciertas indagaciones desconcertantes mueven ciertas certezas de lugar y, al mismo tiempo, destituyen ciertas verdades establecidas. Pero salir de McMurdo también es importante para recuperar una cierta novedad en las imágenes. Al retornar de una visita a la colonia de pingüinos, a la una de la tarde, no hay nadie en la base. La cámara se detiene en la placa: “estoy hundido en la felicidad, luego camino por la ciudad”. Entra en una casa donde hay muchos tomates plantados y se detiene con un tipo que hacía un doctorado en lingüística y que lo abandonó cuando encontró a ciertos ideólogos de la nueva era que hablaban de una lengua nativa, casi extinta. Después de esta conversación, Herzog se pregunta “por qué aceptamos a los fanáticos del árbol o de la ballena, pero no nos preocupamos por el último hablante de una lengua.”

Es posible hacer emerger del mundo bajo el hielo lo que no tiene valor para el mundo de arriba. Digo esto en el sentido de que la existencia de la escuela también debe ser defendida porque es el espacio para reivindicar el estudio del mundo, o de lo que constituye el mundo, sin distinción de valores y jerarquías. Que hay un tiempo para estudiar allí (tanto las reglas ortográficas como la belleza de las estrellas) y que el estudio no pretende producir resultados ni

verificar sólo lo que ya se conoce. Que quizás la gran verificación que se puede hacer es la de la igualdad, como ya nos dijo el maestro ignorante Jacotot (Rancière 2002).

Esta operación de acercamiento a la película Encuentros en el fin del mundo del cineasta Herzog tuvo como intención proveer de una cierta mirada a la escuela, a sus sujetos, y también al sentido que damos a la formación docente en su interior. Y quizás no sólo una mirada, sino también una forma de escucha. Es desde este lugar, el del aula, aparentemente agotada en su exceso de observaciones, investigaciones e intervenciones, que dejo una imagen final.

En uno de los planos más hermosos de la película, hay tres investigadores tumbados en el suelo de hielo, con las orejas pegadas a la superficie, en completo silencio. Un mundo vivo se percibe a través del silencio. Y se escucha. En el discurso que precede a esta escena, un investigador entrevistado por Herzog dice:

“Al salir a caminar sobre el hielo se oye el latir del corazón por el silencio que hay. Puedes escuchar cómo se rompe el hielo y parece que hay alguien caminando detrás de ti, pero es sólo el hielo. Es la tensión en movimiento, porque estamos sobre el océano. No estamos en tierra firme. Se puede escuchar a las focas. Se pueden escuchar las llamadas de las focas, el sonido más asombroso (…). No parecen mamíferos y no suenan como animales. Es una cosa de otro mundo, se podría decir”. Y su colega de investigación completa: “hay todo un mundo debajo de ti”. (Herzog 2007, extracto de la película)

Referencias bibliográficas

Cubas

, C. J. y

Rechia

, K. C. (2017) “O que faz uma aula? Didática e formação docente inicial”. Disponible en: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho

Deleuze

, G. (2010) Sobre teatro: manifesto de menos - O esgotado. Rio de Janeiro. Zahar editores.

Handke

, P. (2003) La pérdida de la imagen, o por la sierra de Gredos. Madrid. Alianza.

Larrosa

, J. (ed.) (2018) Elogio de la escuela. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Larrosa

, J. y

Rechia

, K. (2018) P de profesor. Buenos Aires. Noveduc.

Nagib

, L. (1991) Werner Herzog: o cinema como realidade. São Paulo. Estação Liberdade.

Rancière

, J. (2002). O mestre ignorante. Belo Horizonte. Autêntica.

Rancière

, J. (2002b) El maestro ignorante. Barcelona. Laertes.

Sennett

, R. (2019) A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 20ª. Ed. Rio de Janeiro. Record.

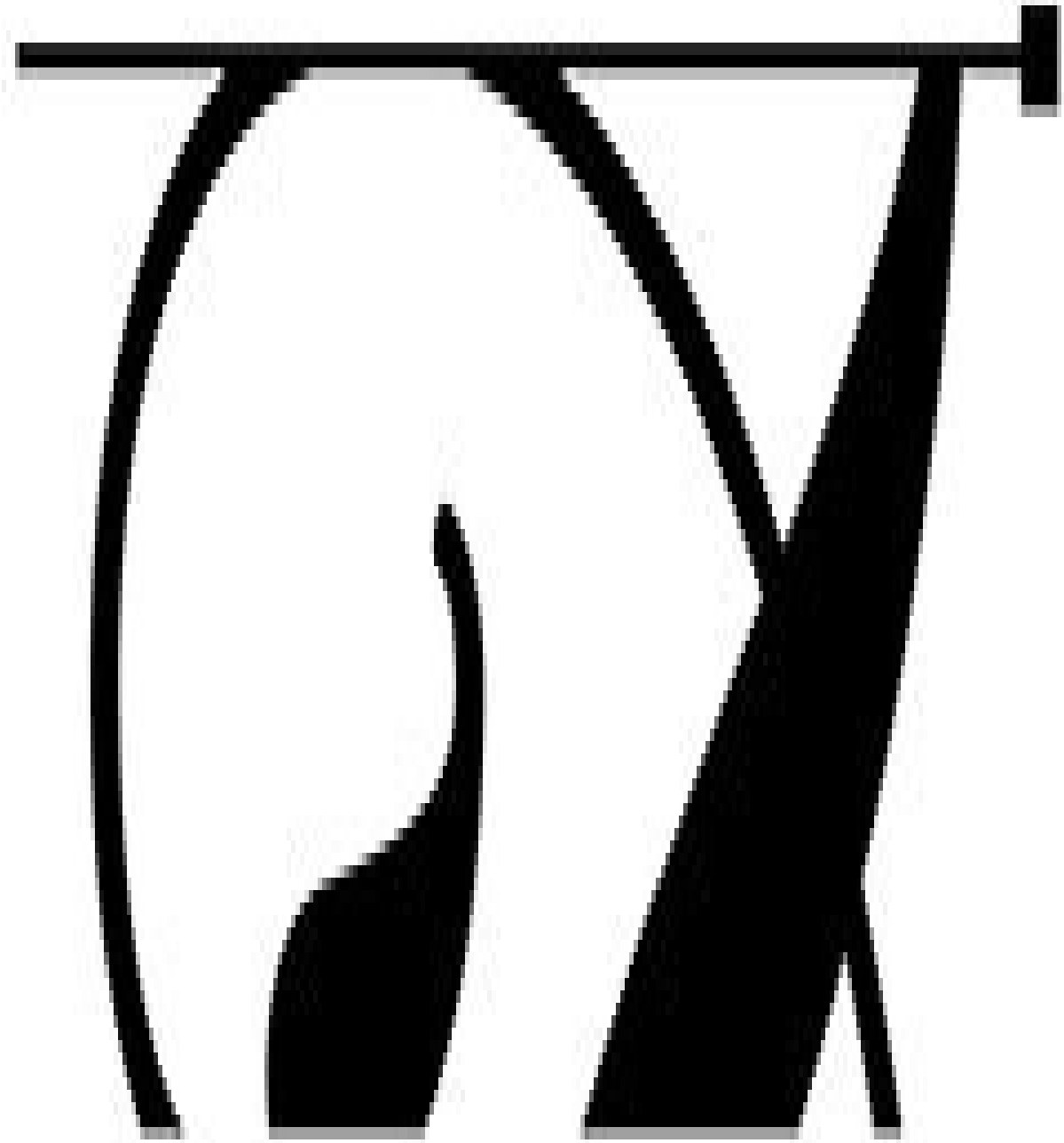
Simons,

M. y

Masschelein,

J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Capítulo 11



Cuando el mundo nos mira.

Sobre el privilegio de haber tenido profesores

Beatriz Fabiana Olarieta

Al último de mis profesores.

Todo texto surge de un lugar que es necesario identificar para poder comenzar a escribir. Es necesario no apartarse de ese lugar para que lo que se dice permanezca vivo. Ese lugar le ofrece vida al texto y también su estado de ánimo. En el caso de estas páginas, el tono que las anima es un tono un tanto nostálgico. Este se apoya en una especie de melancolía que padece alguien que ya pasó por todos los niveles e instancias posibles del sistema educativo y que, por lo tanto, fue expulsada de la categoría de alumna; alguien que se quedó sin profesores; alguien que se quedó sin el amparo de ese sujeto que acompaña a mirar el mundo con atención, sutileza, cuidado.

Tal vez, esa sensación de pérdida que me habita me haya llevado o, mejor dicho, me haya abierto la posibilidad de pensar que el oficio del profesor también tiene que ver con un cierto trabajo sobre la pérdida, sobre esa dimensión del mundo que insiste en escapar mientras lo miramos.

Admirar el mundo

Para comenzar a pensar sobre el asunto recurro a Paulo Freire, un hombre que fue profesor de muchos y que pensó no sólo sobre la educación sino también, específicamente, sobre el papel del profesor. Él contraponía una educación que

denominara libertadora o problematizadora a una concepción bancaria, que considera al educando depositario de unos conocimientos muertos, estáticos que el profesor irá depositando, guardando, archivando en su consciencia. La consciencia del educando es pensada, en este último caso, como un depósito que irá colmándose de realidad a partir del trabajo del profesor. La palabra de ese profesor pasa a ser una "palabra hueca", dice Freire (2014: 80), una palabra que "es más sonido que significación"[73] (Idem), que es más sonoridad sin sentido que posibilidad de comunicación. Palabras vacías. Palabras sin sentido. Palabras desligadas del mundo.

En contraposición, la educación problematizadora sólo es posible a partir de hombres en comunicación que, en relación con el mundo, son mediatizados por él.

Freire invita a pensar un profesor que no se encuentra frente al alumno mediando el mundo (a partir de diferentes estrategias pedagógicas, métodos didácticos, etc.) para que este le sea accesible. El profesor se encuentra junto al alumno en el mundo. Ellos están juntos ante un mundo que necesitan problematizar. El objeto cognoscible, entonces, deja de ser una propiedad del profesor "(…) para ser la incidencia de la reflexión suya y de los educandos", nos dice (Freire, 2014: 97). Así, la educación pasa a implicar "(…) un constante acto de desvelamiento de la realidad" (Idem).

Profesor y alumno dedican sus vidas a pensar el mundo y a pensarse en él y así, a medida que se entregan a ese trabajo, "van aumentando el campo de su percepción, van también dirigiendo su 'mirada' a 'percibidos' que, hasta entonces, (…) no se destacaban, 'no estaban puestos por sí'", sostiene Freire (Idem: 99), apropiándose de un discurso fenomenológico (al asumir algunas categorías de Husserl).

La tarea del profesor puede, entonces, ser pensada como un trabajo sobre la percepción del mundo, sobre el cómo y lo que se ve (y lo que no), sobre lo que tiene, pero, sobre todo, sobre lo que no tiene visibilidad y que, por el empeño, la dedicación, la insistencia, la atención cuidadosa del profesor junto a sus alumnos pasa a tenerla. Ese "acto de desvelamiento", como lo llama Freire, permite problematizar el mundo con el cual y en el cual nos encontramos e interpela nuestro modo de estar juntos en él.

Freire usa la palabra "admiración" para pensar la actitud que alimenta ese acto.

Nos dice: “A medida que el educador presenta a los educandos, como objeto de su ‘ad-miración’, el contenido, cualquiera que este sea, del estudio a ser realizado, ‘re-ad-mira’ la ‘ad-miración’ que hiciera anteriormente, en la ‘admiración’ que de él hacen los educandos” (Idem: 97).

El profesor no trabaja con contenidos que él conoce con anterioridad y que irá a traspasar a la consciencia de sus alumnos. Ese tipo de trabajo sólo garantiza palabras vacías y sin sentido, nos decía Freire. Lo que el profesor hace es admirar el mundo e invitar a admirarlo. Lo que el alumno le ofrece a su profesor es la posibilidad de volver a mirar ese mundo por sus ojos, que ahora lo admiran, de volver a sorprenderse con él, de (como afirma Freire) re-admirarlo.

Mirar, maravillarse

La acción de “admirar” guarda dentro de sí la resonancia del mirari latino: causar sorpresa a la vista, causar sorpresa al mirar. El prefijo ad indica un sentido direccional de aproximación, de acercamiento. Encontramos ese prefijo en verbos como adquirir y adherir y en verbos, que tienen intimidad con el trabajo del profesor, como aprender y atender. El gesto de admirar es un gesto de aproximación al mundo a partir del cual nuestro mirar es sorprendido.

Detengámonos, ahora, unos segundos sobre el verbo “mirar”, escondido entre las letras de “admirar”. Mirar guarda familiaridad con el adjetivo mirus que indica algo sorprendente, extraño, maravilloso. Mirar es, de alguna forma, extrañarse, maravillarse.

Freire piensa el oficio del profesor en términos de admiración y re-admiración del mundo, un trabajo, podemos decir ahora, que implica un dejarse sorprender, extrañar, maravillar por el mundo en que el profesor y sus alumnos “están siendo”.

Vamos a dirigirnos brevemente a un lenguaje que conoce bien el gesto de sorprenderse, extrañarse, maravillarse: la literatura fantástica. Todorov (1975) se dedicó a pensar en eso que vuelve fantástica una literatura. Él afirma que los tópicos propios de lo fantástico no tienen que ver con un tipo de acción

particular, sino con una posición; con una percepción antes que con una interacción. La vacilación, la ambigüedad, la dificultad para atribuir fácilmente una sólida explicación a los acontecimientos extraordinarios resultan fundamentales para la noción de lo fantástico. Los temas que dan cuerpo a este género más que por un contenido específico, se caracterizan por un tipo de relación entre el hombre y el mundo. No hay temas fantásticos. Lo que hay es una alteración del tiempo y el espacio habituales que se produce, básicamente, por una transformación de la mirada, por un cambio de visión. “La visión pura y simple nos descubre un mundo plano, sin misterios. La visión indirecta es la única vía para lo maravilloso”, sostiene Todorov (1975: 130). La posibilidad para maravillarse se encuentra en el cultivo de esa “visión indirecta”.

El autor explora la familiaridad entre las palabras maravilla (en francês merville), mirar (mirer) y espejo (miroir) y establece una relación con la frecuente presencia de aparatos ópticos en la literatura fantástica. Ellos no tendrían la función de volver más transparente, más precisa, más aguda la mirada. Muy por el contrario, la enrarecen. Lo fantástico se presenta cuando se produce el extrañamiento de una mirada que deja de ver lo mismo de siempre. El visionario será, dice Todorov (Idem: 131), “(…) aquél que ve y no ve, al mismo tiempo grado superior y negación de la visión”.

La literatura fantástica tiene claro que no habrá acceso a la sorpresa de lo fantástico sino hay un exhaustivo trabajo sobre la mirada, si la mirada no se encuentra con la dificultad de explicar sólidamente el mundo.

Dejemos resonar algunas de las palabras de Todorov en el oficio de ese profesor que admira el mundo y lo re-admira a partir de los ojos de sus alumnos. Tal vez, sea posible pensarlo como una especie de visionario, como aquél que ve y no ve al mismo tiempo y que invita a ver y no ver, como aquél que cultiva y convoca a cultivar una visión indirecta del mundo para poder percibir su complejidad, su multiplicidad, sus misterios.

Sobre las formas de mirar el mundo.

Lo que vemos, lo que nos mira

Colocarse en posición de admirar el mundo demanda un ejercicio de aproximación, como nos señalaba la etimología de la palabra. Necesitamos considerar, entonces, los modos de esa aproximación: ¿cómo pensar el vínculo, la tensión, la dirección, los sentidos que es posible tejer entre el mirar y el mundo?

Traigo aquí un texto inspirador de Didi-Huberman (2010), alguien que, por ser un historiador del arte (además de un artista), dedica mucho cuidado e insistencia a pensar sobre la relación entre la mirada y la imagen. Él siembra una duda que nosotros podemos depositar sobre el trabajo del profesor: tal vez, de lo que se trata no sea tanto de mirar como de dejarse mirar. “Lo que vemos sólo vale –sólo vive– en nuestros ojos por lo que nos mira”, afirma (Didi-huberman, 2010: 29).

La experiencia cotidiana de lo que vemos da lugar a la impresión de que cuando vemos llenamos algo, lo completamos, ganamos alguna cosa. Cuando miramos parece que algo se hace presente. Esa impresión liga el ver a un tener, dice Didi-Huberman (2010). Pero, toda imagen (así como toda palabra) procede de un juego entre la presencia y la pérdida, entre lo que está cerca y lo distante. “Cada cosa a ver, por más neutra de apariencia que sea, se vuelve ineluctable cuando una pérdida la soporta (…), y, desde ese punto nos mira, nos concierne, nos persigue” (Didi-Huberman, 2010: 33). Esa pérdida se hace presente porque hay una ausencia en lo que vemos que no se deja llenar, porque algo nos escapa. Ver no es tener, ver es perder. Lo visible no señala sólo una presencia, también se pone en tensión con una ausencia. Esa es la paradoja que se presenta cuando pasamos de un simple plano óptico a una potencia visual que nos mira, que nos concierne cuando nos muestra la pérdida que la soporta. Es en ese punto donde la imagen que vemos comienza a mirarnos.

Didi-Huberman, impregnado por un fuerte espíritu benjaminiano mira el arte buscando no la historia que traza su génesis, el relato ordenado en el tiempo, sino el espacio donde es posible distinguir su origen, aquél que no obedece a tiempos cronológicos, aquél que marca el instante en que él se encuentra en estado de nacimiento, ese que lo constituye (cf. Benjamin, 1984; 1990). Es a partir de esa actitud, que nos presenta lo que llama “modalidad de lo visible” como un ejercicio que encuentra su origen en un espacio arruinado.

Ver es perder. Los teólogos medievales ya percibieron esa paradoja. Por eso, necesitaron hacer la distinción entre imago y vestigium, entre la imagen y el

vestigio, la pérdida, la ruina. “Ellos intentaron explicar que lo que es visible ante nosotros, alrededor de nosotros –la naturaleza, los cuerpos– sólo debería ser visto como portando el trazo de una semejanza perdida, arruinada, la semejanza a Dios perdida en el pecado” (Didi-Huberman, 2010: 35). A partir de esa distinción podemos pensar en la cisión que divide, que abre, el acto de ver en dos: por un lado, los volúmenes, los artefactos, las evidencias que vemos; por otro, los vestigios, las ruinas, las latencias, la pérdida, el vacío que nos mira.

Didi-Huberman ve en la experiencia de encontrarse ante una tumba una situación ejemplar en la que el volumen y el vacío se presentan ante nuestra mirada. Por una parte, “la evidencia de un volumen” (2010: 37): la piedra, las inscripciones sobre ella, etc. Por otra, tenemos también la presencia de un vaciamiento, un cuerpo igual al nuestro que fue vaciado de su vida, un cuerpo que ya no puede mirarnos, pero que a pesar de eso nos mira en algún sentido. La tumba recoge un cuerpo que perdí. La pérdida está en ella trabajando activamente. La experiencia ante la tumba “perturba nuestra capacidad de verla simplemente, serenamente”, dice (Idem: 38).

Ante esa falta de serenidad se presentan dos actitudes que pretenden suturar la angustia que se abre frente a nosotros. Una postura, que él llama tautológica, consiste en colocarse “más acá de la escisión” abierta por lo que nos mira en lo que vemos. El hombre de la tautología se aferrará a lo que ve, permanecerá en el volumen visible de la piedra, en su materialidad, se convencerá que el resto es inexistente, “una invisibilidad sin nombre”. “Querrá no ver otra cosa más allá de lo que ve presentemente” (Idem: 49, cursiva del autor). Permanecerá en la evidencia de lo visible. Rechazará fervientemente lo que está por debajo, escondido, yacente; será indiferente a las latencias del objeto, al trabajo del tiempo y de la memoria en la mirada.

En contraposición, es posible encontrar otra figura del escape o de sutura de la angustia ante la tumba, que consiste en colocarse “más allá de la escisión” abierta por lo que nos mira en lo que vemos. Esta postura hace de la experiencia de ver un ejercicio de la creencia, que pretende superar tanto lo que vemos como lo que nos mira. El hombre de la creencia va más allá de lo visible. Él procede como si la vida ya hubiera abandonado ese lugar material, concreto, y estuviera en otra parte en la cual el cuerpo será soñado permaneciendo bello y pleno de vida. Volumen y vacío, cuerpo y muerte se reorganizarían y continuarían viviendo en el “interior de un sueño despierto” (Idem: 40). Así, el hombre de la creencia pretende superar tanto lo que ve como lo que lo mira. Frente a la tumba,

el hombre de la creencia dirá: “aquí no hay ni sólo volumen ni un puro proceso de vaciamiento, sino algo ‘de Otro’ que hace revivir todo y le otorga sentido” (Idem: 43). El sepulcro vacío de Cristo y la insistencia del arte cristiano en presentar tumbas vacías, sin sus cuerpos, son un ejemplo de esta actitud. El hombre de la creencia verá siempre algo más allá que le ofrece consuelo. Lo que ve es algo que prevé y que está asociado al fin de los tiempos. Hay una reelaboración del tiempo mientras se niega, se rechaza el lugar real de la tumba, la materialidad del cuerpo en descomposición y se lo suplanta por imágenes sublimes que reconfortan la memoria.

Ambas posturas (la tautológica y la de la creencia) evitan la experiencia del vacío, la experiencia de la ruina, la experiencia del vestigium, que señala la pérdida. Pero es en la experiencia de esa pérdida que el mundo nos muestra su abertura y comienza a mirarnos. “Una superficie sólo es plana para disimular y al mismo tiempo indicarla profundidad quela habita”, sostiene Didi-Huberman (Idem: 33, cursiva del autor).

Ver y dar a ver

El profesor propone un objeto de estudio, pide que se le preste atención, formula una cuestión a su alrededor, traza un recorrido de lecturas para acompañar la mirada de ese objeto que irá desplegándose ante los alumnos, abre el tiempo para pensar a partir de lo que el mundo nos muestra en ese objeto de estudio, insiste en mantener las miradas atentas a él. Vale recordar aquí la estrecha relación entre atender y admirar como ejercicio de aproximación, que ya mencionamos. El profesor ve el mundo y da a ver el mundo, lo mira junto a sus alumnos.

“El acto de ver no es el acto de una máquina de percibir lo real en cuanto compuesto de evidencias tautológicas”, afirma Didi-Huberman (Idem: 77). No es posible aproximarse al mundo considerando que lo real es aquello que adquirirá una configuración clara a partir de las informaciones que irán llegando.

El acto de ver no se detiene en lo que es visible. El profesor trabaja contra la forma de mirar el mundo que lo considera algo obvio, contra una postura tautológica que lo considera evidente, simple, plano, simplificable, explicable,

reductible a informaciones.

“Dar a ver es siempre inquietar el ver, en su acto, en su sujeto. Ver es siempre (…) una operación agrietada, inquieta, agitada, abierta” (Idem: 77). El profesor, así como Didi-Huberman, sabe que “todo ojo trae consigo su niebla, además de las informaciones de las que podría, en un cierto momento, juzgarse detentor” (Idem). Esa niebla es el ámbito de trabajo del profesor. Esa niebla es la que permite admirar el mundo e invitar a admirarlo.

El profesor ve y da a ver el mundo, lo mira junto a sus alumnos y trabaja con ellos en ese frágil espacio en el que no hay que escoger entre lo que vemos y lo que nos mira. “Sólo hay que inquietarse con el entre” (Idem). Todo acto de ver sólo se manifiesta al abrirse en dos. Es en esa escisión, en la que el mundo nos mira en aquello que vemos, donde el profesor despliega el ejercicio de su oficio.

La invitación que todo profesor hace a sus alumnos podría ser la misma que nos hace Didi-Huberman (Idem: 34, cursiva del autor): “Abramos los ojos para experimentar lo que no vemos o, mejor, para experimentar lo que no vemos con toda evidencia (la evidencia visible) y que, no obstante, nos mira como una obra de pérdida”. Quizás, sea eso lo que secretamente repite la profesora de biología que convida a sus alumnos a detenerse en las clasificaciones de los árboles que componen un bosque; o el profesor de guitarra, que insiste en que el alumno repita una y mil veces esos acordes; o el profesor de química, que invita a mirar a través de un microscopio ese mundo que se revela otro cuando cambian sus dimensiones. “Abramos los ojos para experimentar lo que no vemos”.

Derrida (2012; 2013) también podría sumarse a esa invitación. Una de las funciones del ojo es ver venir, nos dice. Vemos venir las cosas desde el fondo de un horizonte. Y, al poder anticipar lo que viene, podemos protegernos de eso que se aproxima, podemos neutralizarlo. Nuestros ojos humanos ven hacia adelante, tienen horizonte, pero, “(…) en la medida en que hay un horizonte sobre cuyo fondo vemos venir alguna cosa, nada viene que merezca el nombre de acontecimiento”. Sólo cuando los ojos pueden ser sorprendidos por lo que aparece en la vertical, de arriba, de abajo, o de atrás, algo acontece. Sólo cuando el mundo deja de ser sometido a lo previsible algo que valga la pena puede presentarse.

El filósofo nos recuerda que los ojos también pueden abrirnos a esa experiencia, pues, además de para ver, también sirven para llorar. Cuando la mirada es

transbordada, cuando la capacidad de ver venir es nublada por las lágrimas, cuando se pierde el horizonte y no se puede más ver anticipando, el acontecimiento se presenta.

El profesor ve y da a ver el mundo, lo mira junto a sus alumnos (llora junto a ellos, podríamos decir apropiándonos de la imagen que presenta Derrida).

Así como los profesores, los dibujantes y los pintores conocen del arte de dar a ver, pero Derrida nos advierte que ellos no dan a ver "'alguna cosa". Lo que ellos hacen es dar a ver la visibilidad, lo que es algo completamente diferente, absolutamente irreductible a lo visible. "Cuando se nos detiene la respiración ante un dibujo o una pintura, es porque no se ve nada; lo que se ve esencialmente no es lo que se ve, sino, inmediatamente, la visibilidad. Y, por lo tanto, lo invisible" (Derrida, 2012: 82).

"Abramos los ojos para experimentar lo que no vemos", nos decía Didi-Huberman (2010: 34). "Se sabe que lo que cuenta es ser mirado (…) ver lo que nos mira", nos dice Derrida (2012: 82).

El profesor planifica, hace planes, propone algunos objetivos, anticipa. De alguna manera, parece trabajar para ver venir lo que se aproxima. Pero, tal vez, el sentido de su tarea no esté allí. Tal vez, la plenitud de su oficio se revele cuando leyendo un texto o conversando con sus alumnos, sienta junto a ellos que la vista de todos se nubla y las lágrimas ya no les permiten más una visión que controla lo que aparece en el horizonte; y las certezas explicadoras del mundo ya no pueden más dar cuenta y lloren; y algo los sorprenda. Recordando a Todorov, no podemos dejar pasar el verbo "sorprender". Algo que nos sorprende, es algo que nos toma de improviso y nos maravilla o, como nos decía Freire, causa nuestra admiración.

El oficio del profesor: la rebelión de un mirar

Lo que sostiene el oficio del profesor es aquel punto en que todo parece desfondarse, en el que todo se interrumpe; ese punto en el que, repentinamente, la tranquilidad con la que se hablaba, se veía o se escuchaba, se ve amenazada

por algo que nos mira, por algo que no se rinde tan fácilmente a nuestras explicaciones, a nuestras “pre-visiones” y el mundo deja de ser tan obvio, tan evidente, y nos obliga a tener que pensarlo todo de nuevo, aun sabiendo que lo que consigamos pensar nunca dará cuenta de él.

Deleuze (1996; 2003) sostenía que el mundo se presenta en estado de complicación. Aprender, para él, es volverse sensible a los signos que el mundo emite –vale aquí recordar nuevamente la familiaridad que liga el aprender con el admirar. Ese mundo múltiple, en estado de complicación emite signos y el modo de poder transitar en esa complicación es hacerse sensible a ellos. “Alguien se vuelve carpintero haciéndose sensible a los signos de la madera, y médico haciéndose sensible a los signos de la enfermedad”, dice Deleuze (2003: 4). Alguien se vuelve carpintero cuando renuncia a las evidencias que ve en la madera y puede percibir su complicación. En términos de Didi-Huberman, podríamos pensar que alguien se hace carpintero cuando es capaz de percibir en la madera que ve lo que en ella lo mira, cuando se hace sensible a esa mirada, a su dimensión de pérdida. En términos de Derrida, cuando puede ver, no lo que es visible en ella, sino su visibilidad, su acontecimiento.

Quizás todo profesor, mientras realiza las tareas que su oficio demanda, no haga otra cosa que participar de una especie de rebelión de la mirada. Una rebelión que permite que él junto a sus alumnos puedan pensar y percibir los tantos mundos no evidentes que habitan en este mundo. Esos mundos se resisten a ser fijados, capturados por miradas estructuradas que sólo perciben lo obvio que se aproxima desde el horizonte; o por miradas que evitan llorar, porque encuentran consuelo en promesas (o creencias, como prefiere Didi-Huberman) que llenan el vacío y neutralizan la potencia de aquello que se presenta, de aquello que las mira en lo que ven.

Alejandra Pizarnik (2000) no pensaba en sus profesores cuando escribió:

La rebelión consiste en mirar una rosa

hasta pulverizarse los ojos

Pero, yo no puedo dejar de pensar en los míos cuando leo esos versos. No puedo

dejar de sentir el privilegio de haber tenido alguien que me incitara a pulverizar mis ojosa la hora de mirar el mundo para poder percibir que él me mira en aquello que veo. Sé que esa experiencia sólo fue posible porque ellos (mis profesores) estuvieron cerca para ayudarme a soportar esa mirada del mundo y para acompañarme a inventar formas de transitarlo. Ellos me inspiraron a compartir con otros y otras ese pulverizarse de los ojos. Porque, al fin de cuentas, fue con mis profesores que me fui volviendo la profesora que soy.

Referencias bibliográficas

Deleuze

, G. (2003) Proust e os Signos. Rio de Janeiro. Forense.

Derrida

, J. (2012). Pensar em não ver. Florianópolis. Editora UFSC. Hay traducción al castellano:

(2013) “Pensar hasta no ver”. En: Artes de lo visible (1979-2004). Castellón. Ellago.

Didi-Huberman

, G. (2010). O que vemos e o que nos olha. 2° ed. São Paulo 34. Hay traducción al castellano: (1997) Lo que vemos, lo que nos mira. Buenos Aires. Manantial.

Freire

, P. (2014). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz y Terra. Hay traducción

al castellano: (2012) Pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI.

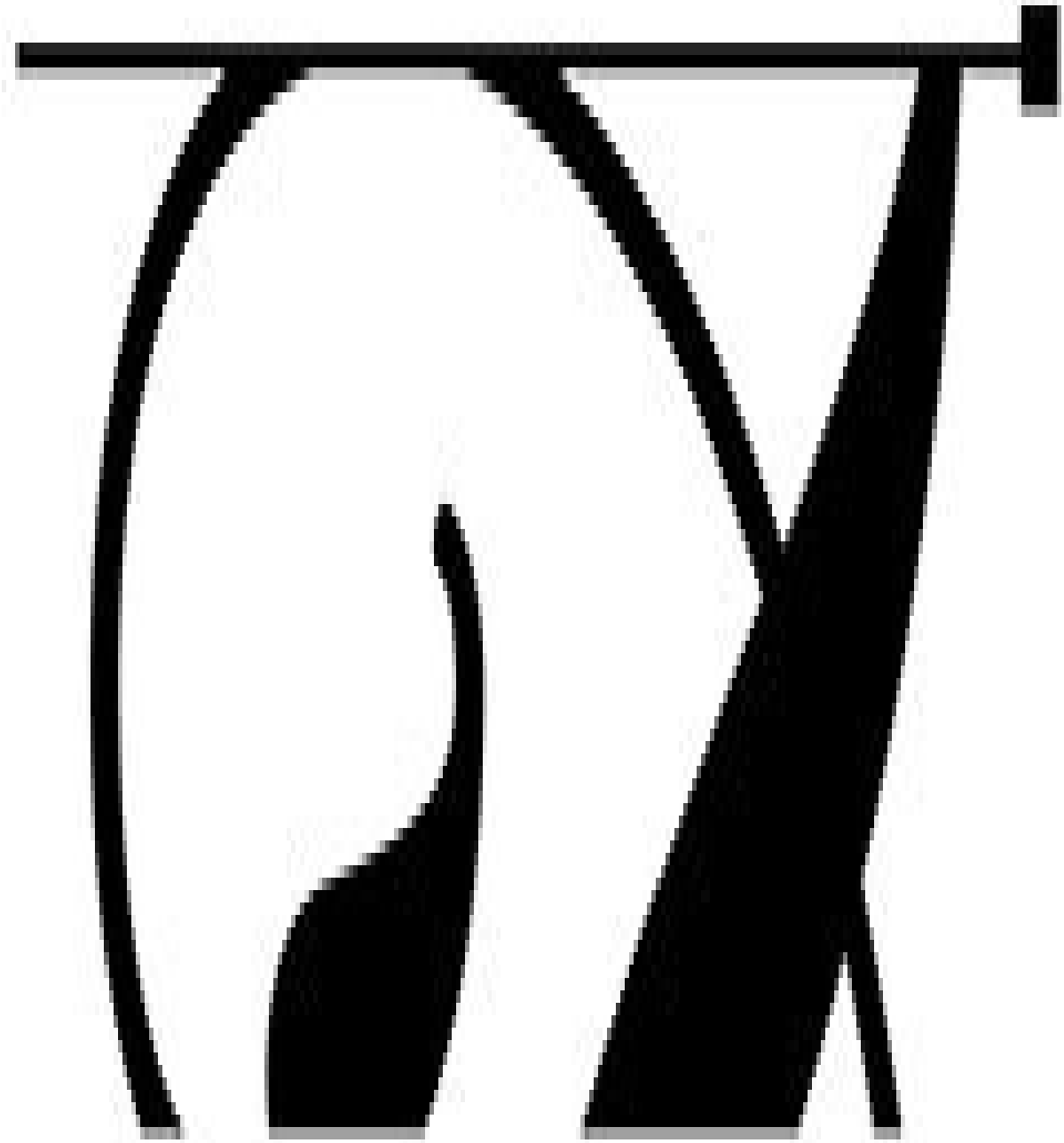
Pizarnik

, A. (2000) Poesía completa. Buenos Aires. Lumen.

Todorov

, T. (1975) Introdução à literatura fantástica. São Paulo. Perspectiva. Hay traducción al castellano: (1982) Introducción a la literatura fantástica. Buenos Aires. EBA.

Capítulo 12



Plano de cine/Plano de aula

Adriana Fresquet, Cristiano Burlan y Jorge Larrosa

Adriana Fresquet: — Al final del Defensa de la escuela, Simons y Masschelein hablan de un personaje, el pedagogo, que no se dirige a los niños como aprendices, sino que los convence para seguirlo hasta una caverna oscura iluminada apenas por un fuego que quema lentamente. Ese pedagogo parece ser cómplice de un grupo de idiotas (así los llaman ellos) que intentan atar a los niños en una especie de celda. Mantenerlas ahí parece una usurpación y un acto de violencia, pero los idiotas, que se llaman a sí mismos profesores, son incrédulos y ven lo que hacen de un modo diferente. Proyectan cosas sobre los muros de piedra y obligan a los estudiantes a mirarlas sin preguntarles antes lo que quieren ver. En lugar de eso insisten en que eso que proyectan es importante, no por su utilidad, sino porque quieren compartir con los niños lo que les parece que vale la pena. Esos profesores están convencidos de que el mundo se muestra en las imágenes proyectadas y en lo que dicen sobre ellas. Están convencidos de que solo en esa caverna mal iluminada es posible presentar el mundo y despertar el interés de los alumnos. Como se sabe, la caverna platónica ha sido tomada como alegoría del cine y también de la escuela. Y eso, conectar el cine y la escuela, es lo que vamos a hacer aquí.

El concepto de plano tiene que ver con liso. Y puede ser adjetivo, sustantivo o (en portugués) verbo. Como adjetivo sería esa superficie lisa, sin desigualdades de nivel o, en sentido figurado, algo que se caracteriza por su simplicidad. Como sustantivo, se trata de una planificación construida para el desarrollo de un trabajo ingenioso. Y como verbo, yo planeo (en portugués “eu plano”) es que vuelo al sabor de las corrientes aéreas.

En un plano de aula, o de clase, encontramos el espíritu de las tres posibilidades de esa definición. El plano de clase es al mismo tiempo eso que sirve como una superficie lisa, eso simple (y saben que a veces lo simple es lo más complejo) que se dirige a todos por igual y que al mismo tiempo, es el resultado de un trabajo, de una dirección construida para la realización de una tarea, que puede

ser más o menos engañoso, pero que justamente nos permite planear, es decir, volar al sabor del encuentro con un determinado grupo de alumnos en un determinado tiempo y lugar.

En el cine, el significado de plano parece ser más escurridizo y podemos entenderlo como lo que está entre dos cortes, como el elemento básico de la estructura de una película, como el principal componente del encuadre, como lo que identifica la distancia entre la cámara y lo que está siendo filmado.

En la colección de planos desarrollada para trabajar en las escuelas por el Ministerio de Educación de Francia podemos encontrar un potente dispositivo pedagógico en el que un fragmento de película está inmediatamente seguido por una conversación entre el director y el montador, en la isla de edición, discutiendo posibilidades de plano y usando recursos de montaje como la congelación de la imagen, el retroceso y el avance. A veces se vuelve atrás para ver algún detalle, a veces se avanza. Y me gustaría destacar la importancia de la voz para la atención a los detalles. Además, no deja de ser interesante que la palabra “respeto” venga de re-spectare, de mirar de nuevo, de mirar más despacio, más atentamente.

En ambo casos, en el plano de clase y en el plano de cine, aspiramos a buscar un comienzo, a asegurarnos del devenir del plano, a esperar lo inesperable, siempre abiertos al encuentro con una vida que siempre nos sorprende, tanto en la pantalla como en el aula.

De todo eso van a hablar ahora un profesor y un cineasta que es, también, profesor de cine.

Jorge Larrosa: — Me gustaría contar cómo conocí a Cristiano, en São Paulo, en una ONG llamada Mais Diferenças. La primera vez que Masschelein viajó a Brasil hicimos allí una lectura atenta y demorada del Elogio de la escuela. Y Cristiano trabajaba entonces para esa ONG, filmando escuelas, y filmaba también las ruedas de conversaciones que hacíamos a partir de cada capítulo del libro. Pero yo me quedé con dos clichés que tienen que ver con su biografía. Uno es el de “pobre salvado por el cine”, el de niño de la periferia con una vida complicada al que el cine salva de un destino más o menos trágico. Eso de la escuela y del cine como contra destino es muy interesante. Alain Bergala, por

ejemplo, en la introducción a La hipótesis cine, dice que fue salvado dos veces, por la escuela y por el cine. Dice que tener un objeto de atención privilegiado hace que uno se interese por alguna cosa, y que eso salva o desvía del destino previsto. Pero en el caso de Cristiano eso funcionaba como un cliché de presentación: un chico de periferia salvado por el cine. El segundo cliché tiene que ver con los elementos autobiográficos y violentos presentes en su cine, sobre todo en la Trilogía del luto. Pienso que un cineasta tiene, como un profesor, su biografía, que esa biografía está en todo lo que hace, pero al mismo tiempo, cuando un cineasta hace una película o un profesor da un curso tiene que hacer algo que se sostenga por sí mismo, que tenga una fuerza y una consistencia en sí mismo. Me parece que eso aproxima esos trabajos a la artesanía. Un carpintero tiene que hacer una mesa o un armario para que estén en el mundo, para que sean sólidos y consistentes en sí mismos.

Cristiano Burlan: — Cuando conocí a Jorge en Mais Diferenças me pregunté quién es ese español que viene aquí a pasar películas de Pedro Costa de casi tres horas. Yo asistía a las películas y me quedaba escuchando las conversaciones. Y me parecía muy interesante ese ejercicio de usar el cine para entender el mundo en el que vivimos. Hay grandes pensadores que hacen eso. En aquella ONG había muchas conversaciones que duraban horas, muchas reuniones. Y a mí me interesa ese proceso porque no es sólo hacer, es hablar y pensar sobre lo que se hace. En aquella época yo tenía muchos prejuicios sobre eso, pero ahora lo echo en falta. Pero hay dos cosas que recuerdo de ti ahora.

La primera es que fui a filmar una escuela en una zona muy pobre de Osasco, un municipio del gran São Paulo. Y dije algo sobre esa ida a la escuela. Era un lunes ceniciento y lluvioso, y cuando entré en la escuela las puertas se iban cerrando detrás de mí, yo me sentía como en una prisión, y en los intervalos se oía una sirena. Yo tengo un hermano preso y conozco bien ese universo de la cárcel. Conté a Jorge y a todos los otros que me sentí en una prisión. Jorge me dijo que podía tener razón pero que debía ponerme en el lugar de los profesores que pasan la vida entera ahí dentro, y en el lugar de los alumnos que van todos los días a la escuela. Y me hizo una pregunta: ¿Cómo encontrar poesía y estímulo para ir todos los días a ese lugar que parece una prisión, donde las puertas se cierran y donde suena una sirena de cárcel? Eso me marcó mucho entonces y me hizo pensar muchas cosas sobre cómo mirar mi ciudad, São Paulo, que es muy dura y aparentemente muy fea.

JL: — Déjame interrumpirte un momento porque hay ahí una cosa muy interesante, eso de que cuando se filma la escuela es para criticarla. A mí me parece que la escuela es poco filmada amorosamente. Lo que hace Maximiliano López en Teoria da escola y lo que se hace en las otras películas que hay en el Elogio de la escuela es muy excepcional. En la película de Maxi la escuela no es un mal lugar para estar. Y eso tiene que ver con la mirada del cineasta sobre la escuela, que a veces está llena de prejuicios y busca su fealdad y no su belleza. Pedro Costa nos enseñó eso: cómo filmar amorosamente la belleza de la pobreza sin estetizarla.

CB: — El segundo recuerdo tiene que ver con mi trabajo de profesor. Yo me hice profesor por casualidad, y soy profesor desde hace 14 años. Un día me paró la policía de madrugada, en São Paulo, creo que yo era el más bandido del grupo que estaba parado allí, me pidieron el documento, y como no tenía el carnet de identidad mostré el carnet de profesor. El policía dijo: ese puede irse, que es profesor. Y yo sentí un orgullo muy grande.

Y cuando era un joven profesor le dije a Jorge: yo sufro mucho en el aula, intento ser inteligente y estimulante para los alumnos, inventivo y creativo todos los días, y eso me hace sufrir. Y pregunté: ¿cómo se hace? Parece que tú sientes placer. Y él dijo: dar clase es repetir. Y ahora creo que tiene razón. La verdad es que lo escuché como un aforismo. Y te pregunto: ¿todavía crees que dar clase es repetir?

JL: — Sí, sí. En P de profesor una de las palabras es “repetición”. Yo también aprendí eso con Pedo Costa. Él dice que no le gusta de esa variedad artificial de la vida de cineasta, eso de que tiene que ser como una aventura, siempre con cosas nuevas, eso de que el trabajo es aventura, variedad, novedad. Pedro Costa dice que el cineasta tiene que ser la misma persona todos los días, que ser cineasta es un oficio como otro cualquiera, como un carpintero o un zapatero, que cada día pasan cosas distintas pero que el trabajo es una práctica altamente regulada. Es un poco como en el ejercicio, que hay que hacerlo siguiendo instrucciones y no inventando. Y eso te quita la angustia de comenzar y de ser

original todo el tiempo. Si uno encara el trabajo de profesor como un trabajo regulado no por normas externas sino por la misma materialidad del oficio, por la propia arquitectura del aula, eso también tranquiliza. El imperativo de que cada día tiene que ser diferente es muy cansado y no estoy seguro de que dé buen resultado.

CB: — Haciendo un paralelismo entre la sala de clase y el plano de cine, diría que en el plano cinematográfico puedo trabajar la profundidad de campo, puedo filmar lo externo. Y la sala de aula es siempre un cubo tridimensional y opresivo, aprieta mucho a las personas, y existe un grado de tensión en esa proximidad. En el cine, si me peleo con un actor puedo hacer un plano abierto gigantesco y ni voy a mirar su rostro, además está la mediación de la lente. Pero en el aula siempre estoy cerca del alumno.

JL: — Pero en el aula la profundidad está en el texto, en el estudio, es ahí donde se abre para lo infinito.

CB: — Pero yo no hablaba de la profundidad del contenido sino de la relación física en el espacio mismo. El aula es un espacio cerrado mientras que en el cine hay libertad para que los cuerpos se expandan.

JL: — Yo creo que el aula necesita esa limitación, que tiene que ser un espacio separado.

CB: — Sí, un plano también es limitado. Y no podemos controlar eso. Entre "¡acción!" y "¡corten!" quien tiene el control es el personaje o el actor. Uno puede planificar mucho, incluso durante meses, pero nunca sabe lo que va a pasar. Como dijo Freud: cuando uno mira el abismo, es el abismo el que te mira. Es esa sensación que se tiene al hacer el primer plano de una película.

JL: — Podríamos continuar por ahí, por la planificación, y por eso de que nunca se sabe lo que va a pasar. Para mí, la idea de curso, o incluso la idea de clase, puede aproximarse a la idea de película. Sobre todo por el montaje. Un curso es una secuencia de elementos (de textos) que construyen un argumento que se desarrolla en el tiempo. Pero entre esos elementos siempre están los comentarios, las intervenciones de los alumnos, lo imprevisto. Un curso es un arte temporal, como una música o una novela. Y el profesor también trabaja con el ritmo. Aristóteles dice que el esquema es la forma de lo que está quieto mientras que el ritmo es la forma de lo que se mueve. Y también con algo así como la iluminación. Y con la mezcla de las palabras y las imágenes.

La pregunta sería cuál es la diferencia entre una película en una sala de cine y una película en una sala de clase. O, dicho de otro modo, cual es la diferencia entre ver una película y estudiar una película. Estudiar tiene que ver con parar, con repetir. La relación con la película no es la misma. El aula implica una mirada estudiosa, con voluntad de estudio.

CB: — Una planificación de clase, o de curso, es idéntica a la de una película. He visto tu cuaderno, en el que preparas las clases, y es idéntico a lo que yo hago cuando planifico una película. Lo que nosotros llamamos escaletas: la descripción de las acciones y hasta de los pensamientos. Lo que yo añado es el storyboard, el dibujo de esas imágenes que todavía no existen. Es muy extraño planificar algo que no ha sucedido. Se puede tener una idea pero no el control total. Y concuerdo contigo en lo del ritmo.

Yo tengo dos libros de cabecera que son los libros de cabecera de casi todos los cineastas del mundo: Notas sobre el cinematógrafo, de Bresson, que es un libro de aforismos, y esa perla del pensamiento cinematográfico que es Esculpir en el tiempo, de Tarkovski. Para Tarkovski el cine es el arte de esculpir en el tiempo y en el espacio. Y divide a los cineastas en dos tipos: el de los “hacedores de películas” que conectan sus cámaras y filman un río en movimiento para decorar sus películas, y los grandes maestros que tienen la serenidad de observar el río pasando. Pero todo eso está ligado a la cuestión del tiempo, porque el tiempo es indomesticable. Glauber Rocha dice que el padre del “cinema novo” es un cineasta de Minas llamado Humberto Mauro que decía que “cine es cascada”.

Parece una frase de camionero, pero es un aforismo que puede generar muchos pensamientos: ¿qué sería esa cascada en el cine?

JL: — Me gustaría subrayar aquí, para el auditorio, eso de los libros de cabecera. Ayer presentamos un ejercicio que consistió en pedir a los invitados a este seminario que hiciesen un canon de libros que deberían ser leídos por todas las personas que aspirasen a ser profesores. Y tuvimos grandes dificultades para hacerlo. La idea es que la mayoría de los profesores no podrían indicar los libros que los inspiran, que están presentes en su trabajo, aunque no sean libros de educación. Creo que eso da que pensar. Pero tú tienes libros a los que vuelves.

CB: — Siempre que estoy en crisis, o sea todos los días.

JL: — Como una oración matinal.

Me gustaría volver a esa idea de estudiar una película, del cine en una sala de clase. En estos días Jan Masschelein ha dicho alguna vez que la tarea de la escuela, del profesor, es complicar la lectura. Ahora está de moda el profesor facilitador y todas las tecnologías escolares se piensan en términos de facilitar las cosas, de des-complicarlas. Pero a nosotros nos parece que el profesor debe complicar la relación con el mundo. La relación con la pantalla es fascinante (más que la relación con el texto, que exige esfuerzo), y Masschelein dice que en la escuela hay que romper esa fascinación parando, repitiendo, hablando. También Pedro Costa dice que estudiar una película es no llorar cuando el actor llora. Una película es también una máquina emocional, y hay que separarse de eso para estudiarla.

CB: — Pedro Costa tiene un texto que se titula Una puerta cerrada, un curso que hizo en Tokio, donde dice que las grandes películas son puertas cerradas. Y yo pienso ahí en las grandes obras de la literatura, que exigen un esfuerzo. En la escuela de cine donde doy clase los alumnos se quejan de las películas largas

que paso, les parece que sólo debería mostrar escenas, y se quejan también de los libros que les pido que lean, dicen que en la universidad de hoy sólo se leen capítulos, se quejan de la obligación de leer un libro y de ver una película de principio a fin.

JL: — En Elogio de la escuela hay un texto de Inés Dussel en el que dice que el reto de la escuela es armar nuevos montajes sobre el mundo. Ahí cita a Didi-Huberman:

La cuestión de 'cortar' me parece más importante hoy en día, en una época en que uno se imagina que saber es saber el máximo de cosas, hacer bases de datos viendo todo en youtube (…). El acto fundamental es el de cortar. Cortar no quiere decir fatalmente reducir el sentido. Se corta haciendo un montaje.

Y continúa Inés:

El hilo del montaje es valioso, y habría que seguirlo. En la época de la información sin fin, de archivo para humano de la cultura, quizá la escuela sea el espacio para aprender a cortar, a detenerse, a crear una serie distinta, a ejercitarse en eso (…). El elogio de la precariedad de la escuela pasa por apreciarla, cuidarla, expandirla, para que no se estabilice ni en lo efímero ni en lo desechable, sino como la condición vital de un ensamblado que está siempre al borde de su destrucción, pero también en movimiento, abierto, capaz de presentar el mundo y de ayudar a crear nuevos montajes, imaginando otros futuros.

El trabajo del profesor, entonces, es cortar aquello que vale la pena y con eso producir montajes. Y un montaje tal vez podría ser considerado como un ejercicio de pensamiento. No sólo cortar y montar sino también poner a distancia los montajes, problematizarlos, poder crear montajes diferentes. Entonces me

gustaría que hablases un poco de cuál es tu relación, cuando prepararas una película, con ese gesto tan violento de cortar, y cuál es el tipo de rigor que está implicado en el cortar.

CB: — Glauber decía que el arte más dialéctico de todos es el cine, y el ápice de esa dialéctica se encuentra en Eisenstein. Eisenstein tiene dos teorías muy interesantes: la de la verticalidad del sonido y la del montaje y la yuxtaposición de imágenes. Para él, lo más importante en la vida y en el cine es el propio montaje. En las escuelas de cine se piensa el montaje como exclusión, quitar todo lo que no es interesante al discurso. Pero lo interesante es pensar que cortar es potencializar algo interno.

Cuando voy a la isla de edición hay una soledad muy grande que es estimulante para el trabajo. La sensación que tengo como profesor al ir al aula es parecida: la imposibilidad de comunicar alguna cosa, o de conectarse con alguna cosa, de manipular las imágenes y las palabras. Tú hablaste de la palabra en el cine. Yo soy de la época del cineclub, que es como proyectar una película en la sala de aula. No es confortable, hay que tener una disciplina para ver la película hasta el final. Las películas a las que yo asistía eran en húngaro, sin subtítulos, mi disciplina viene de allí.

Cuando vas a montar estás feliz porque ya no tienes contacto con los actores, con el equipo, porque las relaciones en un set de grabación son muy complejas y se sale un poco golpeado. Pero el montaje supone muchas horas, al principio te parece que vas a seleccionar lo más interesante (que es una perspectiva muy subjetiva), y sólo después empiezas a escuchar el material. El material comienza a hablar contigo y al principio no quieres escuchar, porque tienes tu discurso. Creo que hay dos tipos de películas: las que hablan sobre algo o sobre alguien, y las que hablan con algo o con alguien. Ahora me intereso más por las películas que hablan con alguien y eso no es fácil, esa conciencia, es trágico también. Dónde cortar: esa es la gran pregunta. Nunca se sabe. Hace poco vi un corte que no hubiera hecho hoy, hoy no cortaría así. Tengo una fe ciega en que cuanto más dilatado sea un plano más posibilidades hay de que algo pase. Puede parecer un poco ingenuo, pero creo que no soy yo el que escojo, que es el material el que me dice dónde cortar, que me habla al mismo tiempo que mi escucha se va elaborando. Hay una palabra medio lugar común que es “alteridad”, pero el material es otro y tiene su propia fuerza. Nuestra tragedia es que no siempre

queremos escuchar. Me acuerdo de Santiago que es una película interesante por el mea culpa que hay a la mitad de la película. El gran momento de esa película no tiene imagen y sólo hay un sonido en el que Santiago quiere decirle al director que es gay y éste dice que ese asunto no le interesa. No siempre conseguimos domar los planos, enjaularlos. No sé, me parece que estoy complicando el asunto en lugar de iluminarlo.

Pero hay que disminuir la vanidad del artista, pensar en que lo que uno hace es un oficio, que una película tal vez no sea algo tan importante en la vida de las personas, igual que lo que se discute en una sala de aula no va a interferir demasiado en el mundo. Ese pensamiento me trae para un lugar más cotidiano, cada vez me intereso más por lo banal, por lo pequeño.

La sensación que tengo es que cuando uno madura no aprende. No existe una experiencia acumulativa que derive en otra. Tampoco sé si uno se convierte en mejor profesor después de cada clase. Es como si cada clase, cada curso, cada película, cada proceso de montaje, fuese una experiencia única.

JL: — Eso que dices me lleva a otra pregunta: ¿cómo se aprende a montar? Porque tal vez la pregunta sea paralela a: ¿cómo se aprende a ser profesor? Creo que hay cosas que pueden ser enseñadas y otras que no, que hay que cultivarlas por uno mismo. Ya que hemos convertido a Pedro Costa en ejemplo, recordarás esa película en la que muestra a los Straub montando: Dónde yace tu sonrisa escondida. Allí se ve muy bien cómo los montadores escuchan al material, cómo el material ya no es una cosa que uno ha producido, sino algo que tiene fuerza en sí mismo, que hay que respetar. Pero se ve también que un cineasta no puede enseñar a montar, sólo puede mostrar cómo él monta. Pero no puede decir cuál es la técnica del montaje. Y me parece que con el oficio de profesor pasa lo mismo, que hay cosas que se pueden enseñar, claro, que tienen que ser trasmitidas a modo de un modelo, de un procedimiento, de un saber-hacer, pero que hay cosas, lo que yo he llamado "las maneras", que sólo se pueden cultivar. Y, desde luego, mostrarles a los otros cómo uno lo hace. Y me parece que este seminario intenta mostrar el oficio de profesor en su materialidad, en sus gestos, lo mismo que hace Costa con el oficio de cineasta. También tú aprendiste a montar, aprendiste dirección, estudiaste cine, pero hay cosas que tuviste que aprender por ti mismo, haciendo películas, cultivando tus propias maneras de ser cineasta.

Y una última cosa. Como te he dicho antes, ayer hicimos un ejercicio que consistía en pensar qué sería un canon de libros para el oficio de profesor. Pero además de señalar los libros que recomendaríamos, también había la posibilidad de señalar los que prohibiríamos. Creo que hay libros que es mejor no leer y que hay películas que es mejor no ver. Creo que la educación es una dietética y que, como toda dietética, también implica algunas abstinencias. Y me parece que cuando Inés, o nosotros, hablamos de cortar, también nos referimos a eso. Cortar tiene que ver con distinguir entre lo que vale la pena y lo que no. No todo es igual. Mi pregunta es si tú, como profesor, también recomiendas algunas abstinencias a tus alumnos. Algo así como: mientras ustedes sean mis alumnos, absténgase de tales y tales cosas, no ensucien sus ojos con determinados tipos de imagen.

CB: — No les pido que se abstengan. Lo que les pido es ir al encuentro. Yo vi muchas películas malas y leí muchos libros malos. Necesitaba conocerlos, aunque fuera para hablar mal con propiedad. Todavía alumno tuve un problema serio: cuando uno es muy pobre, cuando vienes de la periferia, estás muy inseguro, y hay como una rabia de clase. Para acabar con eso iba a la biblioteca y leía todo dos veces. Y ahora estoy reviendo mucho cine ordenadamente. Voy por los años treinta. Pero también hay que olvidar. Yo les pido a mis alumnos que olviden todo lo que hicimos en clase y que lleguen limpios al set de grabación. Pero eso no siempre se consigue. En las primeras películas uno acaba haciendo las películas que ya vio, como en los primeros libros uno acaba escribiendo lo que ya leyó. Y cada vez más mis ejercicios son fuera de la sala de aula.

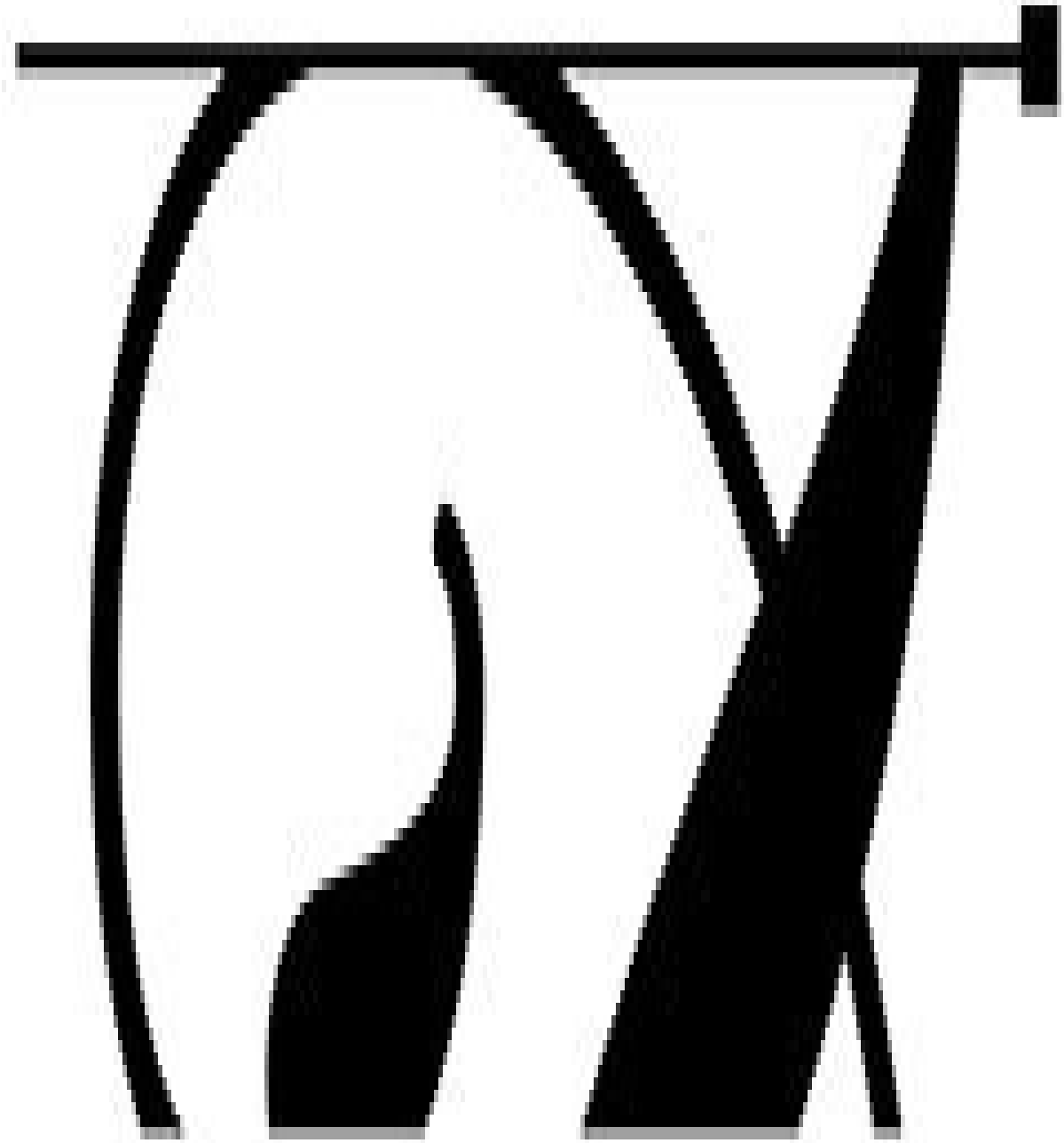
Yo luchaba contra el celular, pero ahora he descubierto que es un instrumento muy interesante. Les pido a mis alumnos un autorretrato por mes, les pido que fotografíen y filmen cosas, de su escuela, de su barrio, de su casa. Y luego discutimos esa materialidad. Que se convierta o no en una película no tiene importancia. Pero cuando comencé, rechazaba el celular y el computador, pensaba que los alumnos tenían que estar escuchándome o atendiendo a las películas que les proyectaba. Ahí descubría que lo que era mi enemigo podía ser un gran instrumento. Pero el silencio, cómo echo en falta el silencio. A veces estamos en el aula viendo una película muda. Eso me parece tan bonito, una película muda, en la que el cine vuelve a ser lo que era antes: simplemente observar las cosas. Creo que es una cualidad fundamental para la gente que hace

películas, observar las cosas, sin un discurso sobre lo que se ve. Escuchar el silencio es una cosa muy difícil. Lo que les digo a mis alumnos es que vean con los oídos y que escuchen con los ojos. Y eso es muy difícil.

CUARTA PARTE:

Ejercicios

Capítulo 13



Ejercicios escolares para impedir que el mundo se deshaga

Melissa Ferreira

Introducción

[74]

Hace casi tres años mis pensamientos sobre la educación vienen transformándose gracias al descubrimiento de una serie de libros y eventos realizados por un grupo de profesores e investigadores que defienden la escuela. En 2016, debido a mi visión pesimista de las instituciones de enseñanza tradicionales y a mi entusiasmo por experiencias que eliminan de la escuela las aulas, las materias, los horarios y la división en grados, quedé intrigada con el título de un evento que acontecería en la Universidad en que yo daba clase: Elogio de la escuela[75].En ese momento, como profesora de materias relacionadas con las prácticas pedagógicas del Profesorado en Teatro de la Universidad del Estado de Santa Catarina, discutía las ideas de Michel Foucault con mis estudiantes en el aula y veía la escuela como un instrumento de dominación y control contra el cual debíamos buscar formas de resistencia. El “elogio de la escuela” me sonó casi como la invitación a un duelo. A pesar de haberme inscripto en el evento, me parecía que ya sabía el resultado: yo “vencería” el duelo porque no sería convencida de que es posible elogiar y defender la escuela. Pero, las clases del curso Derivas[76], ofrecido dentro de la programación del evento por el filósofo de la educación y profesor español Jorge Larrosa, fueron el primer golpe a mis certezas. Ya en el inicio del curso, que duró un mes, descubrí que Larrosa también dialoga con Foucault, no tanto aquél del poder, que veía en la disciplina un dispositivo de normalización de los cuerpos, sino aquél de la estética de la existencia para el cual la disciplina es un dispositivo de atención y

de cuidado de sí. Junto con investigadores y profesores como Jan Masschelein, Maarten Simons, Maximiliano López, Walter Kohan, Fernando Bárcena y Karen Rechia, entre otros, y en diálogo con el “último” Foucault, Larrosa ha emprendido una verdadera cruzada en defesa de la escuela en los últimos años. En palabras de Simons y Masschelein:

Nosotros nos oponemos firmemente a respaldar la condena a la escuela. Al contrario, abogamos por su absolución. Creemos que es precisamente hoy –en el momento en que muchos la condenan por inadaptada a la realidad moderna y otros incluso parecen querer abandonarla completamente– cuando aparece explícita y claramente lo que la escuela es y lo que hace. También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor(e incluso por el odio)a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: la escuela ofrece “tiempo libre”, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por lo tanto, tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo imprevisible). (Simons y Masschelein, 2014: 12)

Lo que se defiende en los artículos, libros, clases, seminarios y eventos producidos por este grupo de investigadores, no es tanto la función de la escuela, sino la forma escolar. De acuerdo con Kohan, la principal estrategia de los autores belgas Simons y Masschelein (y podemos decir que también de Larrosa y de los otros investigadores) consiste en “desplazar el foco del campo histórico, social y cultural a una forma originaria, primordial, casi arquetípica, surgida de la escuela griega antigua: skholé” (Kohan, 2017: 590-606). En consecuencia, para intentar definir qué es lo “escolar”, o sea, todo lo que hace con que una escuela sea una escuela (y también lo que no tiene que ver con ella), estos investigadores buscan entenderla a partir de las operaciones pedagógicas, los gestos y las materialidades en estrecha relación con su sentido etimológico –como tiempo libre, como separación de un espacio-tiempo para el estudio–.

Askesis: ejercicio como gimnasia de la atención

Durante la segunda edición del Elogio de la escuela[77], en 2018, recibí de Jorge Larrosa y Karen Rechia, la tarea de presentar los ejercicios que fueron realizados durante el curso denominado “Impedir que la escuela se deshaga: seminario especial sobre el oficio del profesor” –ofrecido por Larrosa durante el evento– y, posteriormente, de transformar tal presentación en un texto para este libro. Aceptar este desafío fue otro gran paso para alguien que estaba segura, dos años antes, de que no cambiaría de idea con respecto a la escuela.

Cuando comencé a trabajar en la tarea encomendada, de modo casi automático, coloqué la palabra “ejercicio” en un site de búsqueda de internet. La primera sugerencia que apareció en mi pantalla fue: “ejercicios para endurecer su abdomen en diez días”. Agregué la palabra definición después de la palabra ejercicio y el resultado fue todavía peor: “ejercicios para definir su abdomen en una semana”. Abandoné internet y consulté el diccionario Aurélio, que nos dice que ejercicio es:

El acto de ejercitarse para adquirir vigor, agilidad o aprendizaje en oficios, artes o profesiones: tal arte exige prolongado ejercicio. Tarea dada a los alumnos para comprobar o consolidarla enseñanza de una lección. Entrar en ejercicio, entrar en función. Ejercicios espirituales, prácticas de devoción. Estar en ejercicio, ejercer las funciones inherentes a su cargo.

Una de las definiciones de ejercicio es, por lo tanto, la de algo que conduce al perfeccionamiento, sea físico, mental o espiritual. Para pensar en las especificidades del ejercicio escolar fui a buscar pistas en los libros de Larrosa (en diálogo con Karen Rechia) P de Profesor (2018) y Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor (2019) y en mis cuadernos de notas de los cursos, clases y conferencias del Elogio de la escuela. En el cuaderno más viejo encontré, ya en las primeras páginas, las palabras ejercicio y ascesis. Ascesis, del griego askesis, significa literalmente ejercicio espiritual. La ascesis filosófica es estudiada por Foucault en sus últimos cursos en el Collège de France, que fueron

publicados en el libro Hermenéutica del sujeto (Foucault, 1994). Allí, como mencioné anteriormente, la noción de disciplina ya no aparece para definir instrumentos de control y normalización, sino como gimnasia de la atención y del cuidado de sí. Siguiendo esta lógica, para Larrosa y para los autores con los cuales él dialoga, los ejercicios escolares tienen el objetivo de preparar la atención para el estudio. En palabras de Larrosa:

Los ejercicios escolares deben concebirse como gimnasia de la atención. Así ha sido desde los orígenes de la escuela. Podría hacerse, creo, una historia de la escuela contada como una historia de la invención y la puesta en práctica de ejercicios de atención, tanto corporales como espirituales. De lo que se trata es de llamar la atención, de sostener la atención, de disciplinar la atención, de crear sujetos atentos. Y atentos, sobretodo, al mundo. No a sí mismos, sino al mundo.

Y podría decirse también que si en la universidad, al menos en mis clases, se trata de convertir los alumnos en estudiantes, los ejercicios son siempre ejercicios de estudio y para el estudio (Larrosa y Rechia, 2018: 153).

La escuela sería, entonces, el lugar en el que se separan un tiempo y un espacio para entrenar la atención para el estudio de las cosas del mundo. Y unas de las tareas del profesor sería, por lo tanto, inventar ejercicios que puedan darle a los estudiantes una experiencia de la “materia que está sobre la mesa”. Como profesor, en sus cursos en la universidad y en los cursos realizados dentro de los eventos Elogio de la escuela de 2016 y 2018, Larrosa propone una serie de ejercicios, algunos de ellos inspirados en clásicos escolares como, por ejemplo, “complete la frase la escuela no es...”, y otros colmados de creatividad e ironía como “lea un capítulo entero del libro Defensa de la Escuela dentro de una escuela”. El resultado de los ejercicios realizados durante el curso Derivas, en 2016, fue presentado en una linda exposición que integró el evento Elogio de la escuela de ese año.

En el curso Impedir que el mundo se deshaga[78], en 2018, Larrosa nos propuso como ejercicio que escribiéramos cartas de amor a la escuela o al oficio del profesor, contásemos “historias invisibles” para revelarlo que el profesor hace en la clandestinidad y en el anonimato para poder cumplir los deberes de su oficio,

hiciéramos, retratos de profesores y profesoras a través de las palabras, conversáramos con un profesor y seleccionáramos las mejores partes de la conversación, creáramos las reglas para el aula, hiciéramos un elogio a la escuela o al oficio del profesor, pensáramos cuales son los deberes del profesor, describiéramos los gestos del profesor y realizáramos la tarea típicamente escolar de completar la frase: “Un profesor no es...”.Los resultados de estos ejercicios fueron expuestos en la Universidad Federal de Santa Catarina. Me tocó la tarea de seleccionar fragmentos de algunos de ellos para presentar en este texto. Antes de mostrar dichos ejercicios, quisiera resaltar que los cursos ofrecidos por Larrosa en las dos ediciones del Elogio de la Escuela fueron también propuestos como ejercicios de pensamiento. El curso Derivas[79] tenía como principal tarea “diseñar la escuela”.

Y es ahora, en este momento de disolución de la forma de la escuela, que queremos repensarla afectuosamente para reencontrar su especificidad y su auténtica naturaleza. Para ello, nos propusimos realizar una experiencia de pensamiento orientada a diseñar la escuela. La experiencia quiere convocar educadores, artistas y otras personas interesadas en la forma de la escuela para formar un grupo de pensamiento y de experimentación, en el cual se harán cosas como: caminar, observar, mapear, leer, conversar, proponer, definir, escribir y diseñar. (Larrosa, 2018: 233-234).

La idea del diseño, inspirada en el libro Filosofía del diseño: la forma de las cosas, de Vilém Flusser, tenía relación, como sugiere el título del libro, con “dar forma” a la escuela:

Diseñar la escuela sería, entonces, elaborar (o idear, modelar) una forma inmaterial (una idea, un modelo) que podría ser realizada sobre una materia o, como dice Flusser, que puede estar rellena con una materia o una serie de materias. Diseñar la escuela sería, entonces, elaborar una forma que pudiese ser materializada. (…) Diseñar la escuela, entonces, tiene que ver con hacer con que la escuela aparezca, se vuelva fenoménica, se vuelva sensible. Diseñar la escuela es des-velar o re-velar la escuela. Pero la forma de la escuela no está oculta, sino

que está en la escuela misma, y lo único que tenemos que hacer es mirar para ella con atención. Por eso, diseñar la escuela sería re-velar o des-velar lo que ya está ahí o, en palabras de Jan Masschelein, hacer visible lo visible. Diseñar la escuela sería estar atentos a la escuela para mostrar lo que la escuela es. O, dicho de otro modo, también en términos de Masschelein, diseñar la escuela sería mostrar lo que es lo escolar, o sea, lo que hace que una escuela sea una escuela. (Idem: 235)

A partir de esta idea, Larrosa nos presentó los aspectos de la escuela que serían diseñados: tiempos, espacios, materiales, actividades y sujetos. Para darle forma a estos aspectos antes era necesario hacer “derivas” por las calles de Florianópolis. Las derivas abarcaban caminatas que tenían como punto de partida una escuela pública del centro de la ciudad hasta otra escuela pública que nos era designada (a, como mínimo, cinco kilómetros de distancia de la primera) y también la realización de algunas tareas en el recorrido, como lecturas, ejercicios de escritura y dibujo, observaciones y mapeamientos. Es importante mencionar que una de las tareas era la lectura del libro Defensa de la escuela de Simons y Masschelein. Esto es relevante porque, además del hecho de que el libro sentaba las bases del pensamiento que estaba siendo practicado en el curso, la idea de las derivas como práctica pedagógica y como ejercicio de pensamiento sobre la educación viene siendo practicada por Masschelein hace más de quince años. Walter Kohan hace una bella reflexión sobre esta práctica al hablar de la influencia de la filosofía, en especial de Michel Foucault, en el trabajo del autor:

Los ejercicios de pensamiento propiciados por los pedagogos belgas son ejercicios de autoformación y autoeducación, en la medida en que transforman el modo de ser de quien los practica. Se trata de afirmar la vida de un sujeto como ejercicio, un trabajo de sí sobre sí por parte de quien no quiere ser gobernado por otro y por los dispositivos de biopoder... Son ejercicios de atención para alimentar una vida atenta, al acecho, una especie de atletismo escolar, un exponerse para estar preparado a la exposición, una vida estudiantil de experimentos y ejercicios con otros, de ejercicios de pensamiento para pensar y ver el mundo de otra manera, para considerar y habitar de otras formas el mundo común... (Kohan, 2018: 77).

Las derivas en Florianópolis ofrecieron a los participantes nuevas miradas sobre las escuelas visitadas y sobre la ciudad. La propuesta de que cada participante recorriera un camino único, para que fuera mapeado el mayor número posible de recorridos, me llevó a resignificar espacios conocidos y conocer partes de la ciudad en las que yo, habitante de Florianópolis desde hace más de veinte años, nunca había estado. Fue en esas caminatas bajo el sol y la lluvia, con el viento en el rostro, que mis certezas sobre la escuela fueron disolviéndose para abrir espacio a lo nuevo que se me revelaba en las clases del curso. Una novedad que, aparentemente, siempre estuvo allí, era lo visible que se daba a ver: "Visible para quien pasó con atención y tiempo. Caminar y oír, sentir, pensar. Sobretodo caminar. Como un ejercicio, una disciplina, detenerse, ir despacio, perder tiempo."[80]

En 2018, el curso estuvo centrado en la lectura y discusión del libro Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor (Larrosa, 2018b)[81] y proponía un ejercicio de pensamiento que nos exigía un tipo diferente de disciplina. La ascesis (askesis) a la que se aspiraba allí era la de la disciplina corporal y mental necesaria para mantenernos horas sentados y concentrados en las lecturas, en las reflexiones y en la realización de ejercicios de escritura. Retomo ahora, entonces, la tarea principal que me fue encomendada para este texto que es la presentación de algunos de los ejercicios realizados en el curso. Los ejercicios fueron distribuidos aleatoriamente a los participantes. Seleccioné tres de ellos, producidos a partir de los enunciados "historias invisibles", "carta de amor" y "retrato de profesor".

Los ejercicios y el amor o el amor a los ejercicios

Inicio con el ejercicio del profesor Félix Lozano Medina[82], irónicamente titulado "Nunca seré un profesor", realizado a partir del enunciado "historias invisibles". En el texto, una parodia del génesis bíblico, Medina cuenta que en su juventud se había jurado a sí mismo que jamás sería profesor, pero por necesidad, y no por vocación, terminó transformándose en uno. El ejercicio se enfoca en algunas prácticas clandestinas realizadas por él con sus alumnos en una escuela rural de

una pequeña ciudad de Paraná. Según nos dice, tales prácticas generaron transformaciones en su relación con el oficio de profesor y con sus alumnos.

Como todos sabemos, Dios creó la Tierra y todo lo que hay en ella. Y pensó que todo era magnífico. Todos los poetas y músicos cantaron y celebraron la creación, todo estaba bien. Pero realmente no fue así. Faltaba algo. Entonces, hace mucho, mucho tiempo, él creó la escuela.

(…) y el diablo, a quien no le gustó la idea, convenció a los directivos de crear el contraturno, lo que fue mi salvación. Los alumnos de Río del Tigre se inscribieron masivamente en las clases de español del contraturno, la mayoría no por el conocimiento, sino para tener tres comidas diarias y no tener que trabajar en la casa o en el campo, en las tareas agrícolas o con las vacas.

Pero lo que el diablo no sabía es que esos alumnos, muchos de ellos con dificultades para leer y escribir portugués y con grandes dificultades para hacer las cuentas básicas, tocaron mi corazón. En lugar de estudiar español, secretamente, hacíamos los ejercicios de matemática que tenían como tarea y que no entendían, leíamos textos en portugués, hacíamos redacciones... Como yo era español, necesitaba aprender portugués y ellos me enseñaban, pero para enseñar me tenían que estudiar y lo hacían con el máximo interés, porque si yo aprendía algo y mejoraba mi nueva lengua, podríamos verlas películas que a ellos les gustaban – pero subtituladas en español.

Me enseñaron mucho, pero aprendieron mucho más. Nunca nadie, excepto ellos y yo (y ahora usted), supo que nunca estudiamos español, sino que simplemente, ellos estudiaron. Yo fui profesor por primera vez en mi vida y ellos estudiantes, no sé si por primera o última vez. Todavía escucho al diablo dándose la cabeza contra la pared por haber inventado eso del contraturno.

El ejercicio de Medina aborda una cuestión ampliamente discutida en el curso: la “vocación”. Para Larrosa, un entusiasta del rescate y subversión de palabras en desuso, la vocación no tiene que ver solamente con una ocupación o una forma de ganarse la vida, sino con atender “una llamada que viene del mundo”, y “con el amor al mundo, con la responsabilidad por el mundo, o con el cuidado con el mundo”. Descubrir una vocación, “es (o era) descubrir para qué están hechas

nuestras manos”[83]. A pesar de su falta de fe en sí mismo como profesor, Medina demostró “tener buena mano” para dar clase, pues, a través de sus ejercicios clandestinos, transformó a sus alumnos en estudiantes interesados. Al fin de cuentas, “los ejercicios escolares no tienen que ver con entrenara los niños y a los jóvenes en una forma de vida superior, y tampoco con llevar el mundo humano a un estado de mayor perfección, sino con algo más sencillo: con una especie de gimnasia de la atención orientada al estudio del mundo” (Larrosa, 2019: 156). En la pequeña escuela rural en que dio clase, Medina no pudo enseñarle español a sus alumnos, pero les enseñó a estudiar y, así, aprendió verdaderamente su oficio: aprendió a ser profesor.

Otro texto escrito también como una parodia, en este caso del poema Todas las cartas de amor son ridículas de Fernando Pessoa, es el ejercicio de Luiz Guilherme Augsburger[84] realizado a partir del enunciado “carta de amor”.

Todas las materias escolares son ridículas

Todas las materias escolares son / ridículas. / No serían materias escolares si no fueran / ridículas. / También estudié en mi tiempo materias escolares, / como las otras, / ridículas./ Las materias escolares, si hay escuela, / tienen que ser / ridículas. / Pero, al final, / son las criaturas que nunca estudiaron / materias escolares / las que son / ridículas. / Qué tiempo ese en que estudiaba / sin dar por eso / materias escolares / ridículas. / La verdad es que hoy / mis memorias / de esas materias escolares / son las que son / ridículas. / (Todas las palabras esdrújulas, / como los ejercicios esdrújulos, / son naturalmente / ridículos.) / Quiero acabar entre clases, porque las amé en la infancia. / Los libros después, los deshojo en frío. / Hablen poco, despacio. / Que yo no escuche, sobre todo con el pensamiento. / ¿Qué quise? Tengo las manos vacías, / crispadas frágilmente sobre un cuaderno lejano. / ¿Qué pensé? Tengo la boca seca, abstracta. / ¿Qué viví? Era tan bueno ir a la escuela.

Al leer la carta de amor de Luiza las materias escolares (ridículas, porque en las críticas más comunes a la escuela, estas aparecen como alienadas, como desmotivadoras, como ineficaces y redundantes, pero, aún así, dignas de amor y

nostalgia) recuerdo la inspiración de Larrosa para la realización de este ejercicio. La idea del ejercicio “carta de amor”, según nos contó, estuvo inspirada en el párrafo final del texto “La crisis en la educación” de Hannah Arendt, en el cual la autora relaciona la educación con el amor al mundo:

La educación es, de este modo, el punto en que se decide si se ama suficientemente el mundo como para asumir la responsabilidad por él y, más aún, para salvarlo de la ruina que sería inevitable sin la renovación, sin la llegada de los nuevos y de los jóvenes. La educación es también el lugar donde se decide si se ama a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo, abandonándolos a sus propios recursos, para no retirarles la posibilidad de emprender cosas nuevas, cualquier cosa que no habíamos previsto, para, al contrario, prepararlos para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 2000: 53)

Para Arendt, la cuestión fundamental de la educación es la natalidad, es decir, el hecho de que nazcan seres humanos en el mundo. La educación tiene que ver, por lo tanto, con la forma en que las instituciones y la sociedad reciben a los niños. De acuerdo con Larrosa, “recibir es hacer sitio”, es “abrir un espacio en el cual lo que viene pueda habitar, ponerse a disposición de lo que viene sin pretender reducirlo a la lógica que rige en nuestra casa” (Larrosa, 2017: 207), pues, lidiar con la infancia como algo que de antemano ya sabemos lo que es o como materia-prima para la realización de nuestros proyectos, deseos y expectativas para el futuro, es reducir drásticamente el significado del nacimiento de un nuevo ser en el mundo. Abrirse a aquellos que nacen no significa, sin embargo, dejar de asumir la responsabilidad por la continuidad del mundo, pues, como afirma Arendt, “el niño tiene necesidad de ser especialmente protegido y cuidado para evitar que el mundo lo pueda destruir. Pero, por otro lado, ese mundo tiene necesidad de una protección que impida que sea devastado y destruido por la multitud de recién-llegados que se esparce por el mundo en cada nueva generación” (Arendt, 2000). Simons y Masschelein llaman la atención sobre el hecho de que, a pesar de que la tarea de la escuela sea fundamentalmente ofrecer tiempo libre para el estudio, es necesario tener “responsabilidad pedagógica” para hacer que “el mundo hable con los jóvenes”:

Normalmente, concebimos la educación como algo orientado hacia un objetivo y que ofrece una dirección o un destino. Eso implica que los adultos dictan lo que los niños o los jóvenes deberían hacer. Pero la educación también tiene que ver con no decir a los jóvenes lo que tienen que hacer; tiene que ver con transformar el mundo (las cosas, las palabras, las prácticas) en algo que les hable. Tiene que ver con encontrar un camino para hacer que la matemática, el inglés, la cocina y la carpintería sean importantes, en y por sí mismas". De hecho, en neerlandés, la palabra "autoridad" (gezag) deriva del verbo decir (zeggen): ejercer esta autoridad permite que las cosas nos digan algo, permite que nos interpelen. Podemos identificar un sentido similar en la palabra inglesa autoridad (authority), porque eso es lo que "escribe" el mundo (authors), es decir, lo que lo convierte en algo que nos habla y que exige nuestra atención. La educación consiste en dotar de autoridad al mundo, no sólo hablando del mundo, sino también y especialmente dialogando (encontrándose, implicándose, comprometiéndose) con él. En pocas palabras, la tarea de la educación es asegurar que el mundo hable a los jóvenes (Simons y Masschelein, 2014: 91).

De acuerdo con esta lógica, el tiempo libre escolar no es un tiempo para la diversión y la relajación o para satisfacer necesidades y desarrollar talentos: es un tiempo para prestar atención al mundo. En la escuela, y en la figura del profesor, por lo tanto, "el amor al mundo es central, [pues] este amor es necesario para se ser capaz de compartir algo". El amor al mundo implica también "un amor por la próxima generación" (Idem 106).

La cuestión del amor está presente también en el ejercicio de Heloíse Baurish Vidor[85], escrito a partir del enunciado "retrato de profesor". En su texto, Heloíse traza el semblante de su profesor de Lengua Portuguesa, un portugués llamado Vasco, que, a través de sus gestos, de sus reacciones corporales, de sus maneras y de su carácter, mostrabasu amor y su entusiasmo por la materia que enseñaba.

Cuando me pongo a pensar en el tema que me tocó, "Retrato de Profesor", inmediatamente me viene la imagen del profesor Vasco. Profesor de Lengua Portuguesa, portugués de la Isla de Madeira, que con poco más de un metro y

medio, ojos pequeños, cara redonda y dedos amarillentos –por la nicotina del cigarrillo que SIEMPRE llevaba entre los dedos–, se desplazaba agitadamente por la sala mientras nos leía el libro didáctico de Literatura. Al contrario de lo que se pueda imaginar, el carácter “didáctico” del libro que menciono, no le restaba vibración al profesor cuando se topaba con las “cantigas de amigo” y las “cantigas de amor” de las trovas medievales portuguesas.

Mientras leía, todo su cuerpo reaccionaba: la cara se ruborizaba, el acento portugués se fortalecía, el cuerpo se inclinaba, la saliva saltaba de la boca. La memoria que tengo de las clases de portugués tiene que ver con las imágenes del cuerpo del Prof. Vasco... con su gestualidad. Otro profesor que me viene a la cabeza (a este sólo lo imagino) es Joan-Carles, que tiembla cada vez más cuando empieza a dar clase. Él, calvo, de sombrero (haya sol o haya lluvia) con el cuerpo temblando y temblando. Qué aflicción. Recuerdo el libro “Diario de un cuerpo” de Daniel Pennac, también un profesor. En ese libro, el autor recorre el fascinante camino de una vida, contada a través de lo que le pasa al cuerpo del protagonista, lo que queda marcado en la piel. Interesante, el oficio del profesor pensado y contado a partir de sus reacciones corporales –el rubor de las mejillas, el frío en la barriga, la sangre que sube, la respiración que ayuda a contar hasta diez antes de hacer cualquier barbaridad, la lágrima que cae, los dolores articulares, el cansancio.

El profesor amateur, como dice Larrosa siguiendo a Simons y a Masschelein, aquel que ama las cosas del mundo y las materias que “pone sobre la mesa”, asume la importante tarea de “abrir mundos” y “despertar el interés” de manera encarnada, con sus manos y con sus maneras que “muestran, ofrecen, invitan, permiten leer, permiten mirar, permiten tocar, solicitan y disciplinan la atención, amplían el mundo y lo hacen hablar”. Además del interés por la lengua portuguesa, supongo que, de cierta forma, el profesor Vasco despertó también en la pequeña Heloíse el interés por el oficio de profesora, que ella ejerce actualmente. Esa suposición, que me hace sonreír, me remite al siguiente fragmento del profesor Larrosa:

“Con respecto al amor (a lo que se aprende, a lo que se enseña y al propio hecho de enseñarlo), existe quien llega a formular la idea de una especie de corriente de amor, lo que podríamos denominar, tal vez, cadena de la transmisión, que transforma el oficio del profesor en una especie de agradecimiento a lo que nosotros mismos recibimos. Sin embargo, no se trata un agradecimiento que se dirige tanto a aquellos que fueron nuestros maestros, sino hacia aquellos a

quienes tratamos de transmitirlos para que, a su vez, lo pasen a otros” (Larrosa, 2018b: 458).[86]

Cuando leo el ejercicio de Heloíse, yo, que también soy profesora, pienso con profunda gratitud en todos mis maestros, esos que me enseñaron los caminos de esta profesión, y, principalmente, en todos mis alumnos, los más fáciles y los más difíciles, que me permiten aprender, en el ejercicio (askesis) diario de mi oficio, qué es eso de ser profesora.

Después de pasar por las experiencias propiciadas por el Elogio de la escuela y de realizar diversos ejercicios para concentrar la atención en lo que es propio de lo “escolar”, puedo afirmar que rescaté la mirada amorosa que algún día tuve por la escuela. Tal vez, la misma con la que miré la Escuela Estatal Nossa Senhora de Fátima cuando, con seis años de edad, entré en el aula por primera vez con curiosidad, alegría y coraje. Entiendo hoy que el empleo de la palabra “elogio” en el título del evento concebido por Larrosa tiene que ver con su sentido etimológico, de homenaje a lo que se está deshaciendo o desapareciendo, de lamento por una pérdida, de loor a lo muerto. Por lo tanto, elogiar la escuela sería, por una parte, pensar en su disolución y “cantar su fin” teniendo consciencia de todos los problemas generados por los intentos de domar, coaccionar, reprimir, controlar y “restringir su carácter democrático, público y renovador” (Simons y Masschelein, 2014: 97) (tales acciones de ataque a la escuela se suceden desde su surgimiento y son evidentes en el contexto brasileño de los días actuales). Pero, la ambigüedad del título del evento nos recuerda también que, por otra parte, esa disolución no es vista con resignación, y el elogio implica también un fuerte deseo de entender, defender y restablecer la forma y la naturaleza de la escuela. En ese sentido, lo que nos cabe como profesores es asumir nuestra responsabilidad para con el mundo. Tal responsabilidad implica, como afirma Masschelein, no sólo hablar sobre el mundo, sino también “hacer que el mundo hable a los jóvenes”. Y una de las formas en que el profesor asume esa tarea es la creación y propuesta de ejercicios. La función principal de los ejercicios escolares es la preparación, por tanto, está suspendida su finalidad o funcionalidad. Los ejercicios de matemática, de portugués y de biología no tienen la función de entrenar a los alumnos para el mercado de trabajo y sí de disciplinar la atención hacia las cosas del mundo. Nuestro oficio nos da la posibilidad y, sobre todo, la responsabilidad de crear ejercicios de atención y amor a las cosas que son “puestas sobre la

mesa” para impedir que el mundo se deshaga.

Referencias bibliográficas

Arendt

, H. (2000) “A crise da educação”. en: Pombo, Olga. Quatro textos excêntricos. Lisboa. Relógio D’Águ.

Foucault

, M. (1994) Hermenéutica del sujeto. Trad. Álvarez-Uría. Madrid. La Piqueta.

Kohan

, W. (2017) “Entre nós, em defesa da escola”. ETD - Educação Temática Digital. Campinas (Unicamp), v. 19, n. 4, out./dez.

Kohan

, W. (2018) “En defensa de una defensa: elogio de una vida hecha escuela”. En: Larrosa, J. (ed.) Elogio de la escuela. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Larrosa

, J. (2017) Pedagogía Profana. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Larrosa

, J. (ed.) (2018) Elogio de la escuela. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Larrosa

, J. (2018b) Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte. Autêntica.

Larrosa

, J. (2019) Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor. Barcelona. Candaya. Hay edición argentina en Buenos Aires. Noveduc.

Larrosa

, J. (2020) El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio. Barcelona. Laertes. Hay edición argentina en Buenos Aires. Noveduc.

Larrosa

, J. y

Rechia

, K. (2018) P de profesor. Buenos Aires. Noveduc.

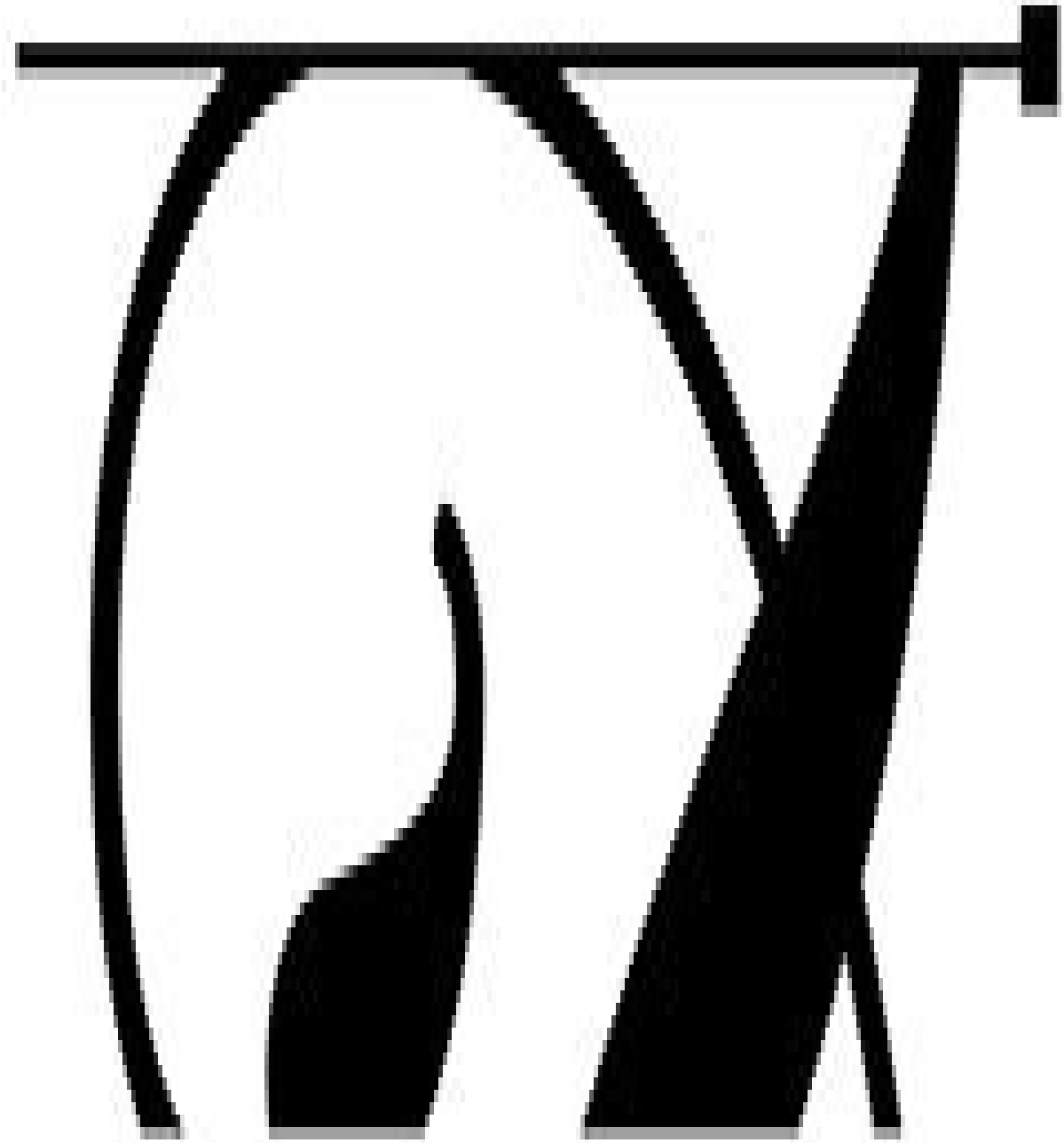
Simons,

M. y

Masschelein,

J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Capítulo 14



Elogio al oficio docente.

Una exposición

[87]

Karen Christine Rechia, Glaucia Dias da Costa, Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, Paula Pereira Rotelli, Fernando Leocino da Silva, Amanda Zuffo Nicoleit dos Santos, Gustavo de Azevedo Grillo, Mariani Casanova da Silva, Caroline Jaques Cubas, Arielle Rosa Rodrigues, Giorgia Enae Martins Knabben[88]

Los artefactos del profesor son las herramientas, los instrumentos, las tecnologías de su oficio. Lo que antes se llamaba "materiales escolares" y ahora, en un empobrecimiento evidente, "recursos didácticos", o "tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje". (…) El primero y fundamental de mis artefactos es el aula. Para mí, la sala de aula es fundamental porque constituye un espacio público, porque permite separar tiempos y espacios y porque es, o puede ser, una cápsula atencional.

Jorge Larrosa (en Larrosa y Rechia, 2018: 50-51)

El "Elogio de la Escuela" es un conjunto de actividades actualmente coordinado por las profesoras Caroline Jaques Cubas, Karen Christine Rechia y por el profesor Jorge Larrosa, que desde 2016 viene proponiendo reflexiones sobre la escuela, los dispositivos que la constituyen y las relaciones entre institución escolar, política y "bien común". Diversas acciones y actividades como seminarios, charlas, publicaciones, cursos y talleres han sido organizados –la mayoría de ellos ocurrieron en Florianópolis, Isla de Santa Catarina, en el sur de Brasil– y son frecuentados por personas del área de Educación, especialmente, profesoras y profesores procedentes de diferentes lugares y espacios de actuación. Toda la movilización intensiva en torno a ideas, ejercicios y escritos

que dieron inicio a estas actividades partieron de una proposición de Jorge Larrosa:

Elogio. Del latín elogium y del griego elegeíon. Con raíz indo-europea leg remite a una inscripción, normalmente un dístico, escrita sobre una tumba o sobre una imagen con la intención de alabar o elogiar al difunto o al personaje. De ahí su parentesco con epitafio (formada por el prefijo epi, encima, y el sustantivo taphos, tumba) y con elegía (composición poética, normalmente escrita en dísticos, para lamentar la pérdida de algo o de alguien).

Escuela. Del griego scholé, literalmente tiempo libre, traducido al latín como otium, ocio. El término latino Schola designa el lugar o el organismo público destinado a la enseñanza. Podríamos decir que la palabra escuela remite fundamentalmente al tiempo (libre) y al espacio (público) dedicado al estudio. (Larrosa, 2018: 12)

Así, en 2016 el Elogio de la Escuela se constituyó como un espacio y un tiempo que pretendió mirar “una vez más” a la escuela, con el fin de comprenderla y honrarla. La idea de “elogiar” al profesor en el seminario de 2018, surgió a raíz de las discusiones de 2016, pues en la medida en que se profundizaba la mirada “amorosa” para el lugar cuya función primordial es enseñar, la mirada iba al encuentro del que enseñaba. Lo que se vio fue una profesión en crisis, desarraigada y a merced de una lógica exterior a la escuela, pero también un oficio con sus propias reglas, vocabularios, artefactos y modos de hacer. Se entendió que era el momento de dedicar un elogio al oficio de profesor y proyectar sobre él la misma mirada amorosa que se dedicó a la escuela. Fue así como se pensó el II Seminario Internacional “Elogio de la Escuela: sobre el oficio de profesor”.

Entre las acciones propuestas para la preparación del seminario que acontecería en 2018, estaba la organización de un grupo de estudios dedicado a entender el trabajo docente no como una profesión de “animadores de clase”, “facilitadores de aprendizaje” o “entrenadores de competencias”, sino como un oficio. Así, el grupo se formó entre mediados de 2017 y septiembre de 2018, con docentes de

educación básica y de educación superior y con estudiantes en prácticas, que se reunieron quincenalmente en el Colegio de Aplicación/UFSC (referencia en la formación de profesores en Santa Catarina) para estudiar el trabajo del profesor. Nos reunimos para producir ejercicios y pensamientos sobre el oficio docente, en una escuela que forma profesores.

Con el fin de mirar de nuevo el oficio que nos era tan familiar, comenzamos con la observación, la descripción y la insistencia en el estudio en torno a la película Ser y Tener (2002)[89]. Analizamos las escenas con la intención de escudriñar todos los gestos de aquel profesor, así como cada objeto que lo rodeaba y que componía su espacio de trabajo. Miramos al profesor de Ser y Tener hasta que nos vimos diferentes. Después de eso, hicimos el ejercicio de observar y capturar, a través de fotografías o filmaciones, otros gestos que puedan decir algo sobre quiénes somos y cómo practicamos nuestro oficio, además de las materialidades que nos rodean y nos componen. Según Jorge Larrosa, quien nos acompañó y nos guió durante parte de este tiempo en que nos dedicamos a entender la profesión del profesor como un oficio, “los ejercicios son siempre ejercicios de estudio y para el estudio” (Larrosa y Rechia, 2018: 153). Así, cada miembro del grupo se dedicó a perseguir un gesto, un espacio habitado, una serie de objetos, una manera de ser profesor y se propuso estudiarlo y hacerlo público para el estudio de otros. El resultado de estos ejercicios públicos fue la exposición de fotografías y videos “Elogio al oficio docente”, cuyos textos que acompañaron cada uno de los estudios se pueden leer a continuación.

Es importante resaltar que son ejercicios inacabados, pero que miran amorosamente a las escenas, los gestos y los materiales ordinarios, que dan fuerza e intensidad a este oficio. Ese es el caso de las fotografías presentadas por la profesora de Sociología, Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, que con la colaboración de Arielle Rosa Rodrigues, se dedicó a observar los cuadernos de notas del profesor y a encontrar en ellos diferentes temporalidades que se entrecruzan. Ya la profesora de Educación Física, Paula Pereira Rotelli, realizó el hermoso ejercicio de registrar y editar en video “el mundo” de materiales, curriculares y no curriculares, que las docentes del Colegio de Aplicación llevan en sus bolsas y mochilas, mostrando lo difícil que es para quien se dedica al oficio docente, separar el mundo escolar del no-escolar.

El profesor de Historia, Fernando Leocino da Silva, lanzó su mirada a las mesas que ocupan los profesores mientras están en el aula y la forma en que cada uno se apropia de este “territorio”. Sus fotografías muestran cómo en este pequeño

mobiliario, propio de la cultura escolar, circulan materiales y saberes importantes para comprender la cultura docente. Glaucia Días da Costa, también profesora de Historia, se dedicó al estudio de las salas de trabajo (talleres) donde los profesores preparan sus clases y realizan las evaluaciones de lo que se ha hecho en clase. Sus fotografías dan visibilidad a un espacio semiprivado del profesor, habitado por artefactos de trabajo, pero también por objetos personales que nos ayudan a observar la materialidad del oficio docente. Las profesoras en formación Amanda Zuffo Nicoleit dos Santos, Mariani Casanova da Silva y Gustavo de Azevedo Grillo, estudiantes de prácticas de enseñanza de Historia en pasantía en el Colegio de Aplicación, se propusieron estudiar los cuadernos de notas de los alumnos, para entender cómo ellos se apropiaron de sus clases y las organizaron en sus cuadernos. El resultado de este estudio fue también una serie fotográfica presentada en la exposición.

Finalmente, la profesora de Educación Física, Giorgia Enae Martins Knabben, presentó un video en el que ella misma, filmada por sus alumnos, estudia la repetición de sus gestos mientras enseña sus clases. En este ejercicio de auto reconocimiento, la profesora se estudia al mismo tiempo que es estudiada por sus alumnos. Como se ha dicho anteriormente, todos los ejercicios aquí presentados son inacabados y provisionales. Sus méritos están en el hecho de que, siendo lo que son, muestran una materialidad que pasa desapercibida en el cotidiano escolar, pero que es fundamental para la comprensión y valoración del oficio docente.

Referencias bibliográficas

Larrosa

, J. (ed.) (2018) Elogio de la escuela. Buenos Aires. Miño y Dávila editores.

Larrosa

, J. y

Rechia

, K. (2018) P de profesor. Buenos Aires. Noveduc.

Heterocronias y Heterotopias en el Cuaderno del Profesor: otro tiempo y otro espacio

Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana y Arielle Rosa Rodrigues

Pensar, reflexionar, inclinarse sobre el oficio docente fue la tarea que nos propusimos al iniciar este trabajo. No sabíamos de antemano cómo sería, a dónde nos llevaría y qué resultados obtendríamos. Estábamos comprometidas a hacer los ejercicios, y a hacerlos reflexionando. Observar atentamente lo que nos era tan familiar permitió que en algunos momentos no reconociéramos nuestros artefactos, nuestros gestos y los espacios en los que circulábamos cotidianamente. Así como en los juegos infantiles, cuando los niños repiten infinitamente una palabra hasta que ella pierda el sentido y el sonido característico, miramos nuestras aulas, nuestras mesas de trabajo, nuestras carteras y mochilas, nuestras propias actuaciones y nuestros cuadernos, repetidamente, hasta que ellos perdieran los sentidos propios y recobraran otros.

Utilizamos los cuadernos de los profesores George França, Fernando Leocino y Karen Rechia, amablemente ofrecidos para este estudio. Los tomamos, observamos las tapas, los abrimos, los ojeamos, los leímos, analizamos la forma en que cada uno/una llena sus páginas con informaciones, lecturas, textos, ejercicios, pensamientos, recordatorios, notas, poemas, letras de canciones, anotaciones de los consejos de clase y reuniones de serie. Todo este universo estaba contenido en un cuaderno.

En el libro P de Profesor, Jorge Larrosa se inclina sobre el vocablo cuaderno. Dice: “Podríamos decir que el cuaderno tiene algo de captura instantánea, en un

tiempo y un lugar, pero es también un artefacto de rememoración, de repetición, de regreso, de retorno, de reflexión. En el cuaderno se anota lo que insiste" (Larrosa y Rechia, 2018: 115-116).

Buscamos retratar aquello que insistía en cada uno de los cuadernos estudiados y al hacerlo, percibimos que el cuaderno del profesor es la memoria de la construcción constante del saber.

Para hablar de los ejercicios que hicimos sobre el oficio del profesor y la constitución de esta obra, quiero traer la palabra "idea" tal como se encuentra en el P de Profesor de Jorge Larrosa y Karen Rechia. Una idea es algo que se encuentra en algún lugar o en algún tiempo, que ya existe de antemano, pero que hay que encontrarla para que se materialice. Por eso, "son las ideas las que son poderosas con la personas y no las personas las que son poderosas con las ideas". El Cuaderno del Profesor, hecho de diversas maneras y con diferentes funciones, ya estaba ahí, ya existía en nuestros quehaceres cotidianos. Pero aún no había sido encontrado como una idea. Al pensar en los artefactos que componen el oficio del profesor, al discutir sobre las diferentes maneras y herramientas utilizadas, surgió la idea de mirar nuestros propios cuadernos. De este modo, la concepción de este trabajo fue gestada en el análisis cuidadoso de los cuadernos de las profesoras y profesores y materializada en las fotografías presentadas, como este espacio otro (heterotopia) y este tiempo otro (heterocronia), que marca la importancia de los cuadernos de notas en el oficio del profesor.

Referencias bibliográficas

Larrosa

, J. y

Rechia

, K. (2018) P de profesor. Buenos Aires. Noveduc.

Materiales curriculares y no curriculares que materializan el cotidiano docente

Paula Pereira Rotelli

El ejercicio al que me propuse fue la filmación de materiales utilizados en el cotidiano docente. Este ejercicio fue aplazado más de una vez, hasta que decidí abandonarlo, por la prisa del día a día. Sin embargo, tal decisión perduró apenas 5 segundos, pues comencé a subir los escalones de la más nueva escalera de la escuela y, entonces, vi a la profesora Karen, proponente de los ejercicios. Entre decirle que había renunciado y comenzar el ejercicio, opté por comenzar el ejercicio, quizás motivada por su entusiasmo con el grupo. El rodaje con Karen (profesora de historia) fue, por lo tanto, el primero de los cuatro ejercicios, que duraron toda la tarde de aquel jueves, sólo suspendido durante la clase de Iniciación Científica (IC) con grupos del noveno año. La segunda toma, a semejanza de la primera, también ocurrió en el patio de la escuela, en medio del bullicio de los niños jugando al fondo, ya que se trataba del intervalo entre turnos; luego de la filmación con Karen me encontré con la profesora Fabiola (arte), ella llegó a distribuir los materiales por el suelo para mostrarlos (quien pasaba y veía la escena pensaba que había ocurrido algún accidente). Justo después de la clase de IC, momento compartido con la profesora Thereza (sociología), antes de salir del aula para el recreo, ella concedió la tercera filmación. Y fue durante este descanso de recreo, que dura 30 minutos, que encontré en las respectivas salas de las disciplinas, a la profesora Leila (educación física) y a la profesora Marcia (matemáticas), que también se dispusieron a seleccionar y mostrar sus materiales.

El entusiasmo que había capturado en esas filmaciones me llevó a verlas, ya al final del día, y quedé encantada con cada uno de los cinco videos. Me encantaron los detalles que cada profesora seleccionó de sus materiales, cómplices en su rutina escolar. Y fueron estos detalles los que me hicieron

percibir la importancia de la materialización de ellos en el cotidiano docente, tanto de los materiales curriculares referentes a cada disciplina, como de los no-curriculares. Revisé los videos, luego los presenté al grupo y, posteriormente, me detuve en ellos hasta decidir el orden de cada uno de ellos en el video final. Y ahí destaco que el último video a ser filmado se convirtió en el primero en la edición final; quizás por la riqueza de materiales curriculares tradicionales y no-tradicionales de la disciplina de matemáticas. Coincidentemente, el primero en ser filmado se convirtió en el último en esta edición final, por los muchos detalles y la cantidad y diversidad de materiales. Todavía me pregunto cómo Karen puede cargar un “mundo” en su mochila, “siempre tengo un montón de materiales curriculares y no curriculares, un montón de materiales, ya te dije ¿eh?, mirá, un montón”, diría ella. Al final de la edición, el video ganó un título: “materiales curriculares y no curriculares que materializan el cotidiano docente”. En este video se puede ver que, de los más simples a los más complejos, los materiales, al ser utilizados y según la forma en que son utilizados, sugieren innumerables informaciones, conformaciones y reflexiones/indagaciones. Es la forma en que el(la) profesor(a) lo utiliza lo que le imprime importancia o insignificancia.

Por materiales curriculares entendemos todos aquellos objetos, artefactos, instrumentos o medios de los cuales hacen uso los profesores. Estos pueden ser utilizados en el desarrollo de la clase o en la planificación y evaluación de ésta.

Por materiales no-curriculares entendemos aquellos que sirven como soporte al profesor en sus momentos fuera del aula y que le auxilian en la rutina docente, es decir, objetos que no están directamente relacionados con la planificación, desarrollo o evaluación de la clase. Este trabajo, por tanto, hace un elogio al profesor al destacar los materiales (curriculares y no-curriculares), que lleva consigo y con los que comparte una complicidad en su rutina docente.

Mesas de oficio: el quehacer del profesor en rondas de saberes

Fernando Leocino da Silva

A partir de las discusiones que veníamos construyendo en nuestros encuentros, ejercitábamos desnaturalizar aquel cotidiano tan agitado (y tan concurrido) en el que estábamos insertados dentro del ambiente escolar.

La clase empezaba mucho antes del toque de la campana. La clase estaba en las carpetas, carteras y bolsas (como mostró el ejercicio de la profesora Paula), en las mesas de las salas de profesores (como demuestra la actividad de la profesora Glaucia) y también en el registro de los cuadernos (como buscaron la profesora Thereza y Arielle). En estos "lugares" estaban los proyectos y los caminos diseñados para lo que sucedería tan pronto como la campana marcara el inicio de una clase. Los bastidores estaban detrás del movimiento "real" en el espacio y en el tiempo, entre profesores, estudiantes y estudiantes en prácticas. La mesa del profesor tiene su lugar como uno de los objetos centrales en cada aula. No como un mero punto de apoyo, sino como el lugar de donde parten las diferentes etapas de la clase antes proyectada. Entre un libro y otro, un texto, el borrador, los marcadores para la pizarra blanca, la mesa se convierte en el lugar del movimiento de todo aquello antes proyectado.

En cada aula hay un profesor y una mesa: momentáneamente "su" posesión. El tiempo de retención es corto (una clase, dos, o tres, cuatro –como en los años iníciales). Mi ejercicio: ¿y si congeláramos todas esas mesas dentro de un mismo fragmento de tiempo? ¿Qué encontraríamos? ¿Qué se repite dentro de la cultura escolar? ¿Encontraremos rupturas? ¿Qué saberes docentes pueden ser "revelados" por los instrumentos elegidos por cada profesor para su clase?

Así en un jueves cualquiera del mes de septiembre de 2018, entre las 16:30 y las 16:55, las once salas del Colegio de Aplicación, ocupadas en esos momentos con clases, fueron fotografiadas. Sin previo aviso, con un toque en la puerta, en los segundos en que la narrativa de la clase había sido interrumpida, como en un "congelamiento" instantáneo, ese registro de cada una de las mesas "no organizadas" dice mucho sobre la constancia del movimiento que circula (y circunda) los saberes escolares.

La campana está sonando. Las mesas aún están vacías, pero en los próximos minutos y hasta que un nuevo toque de campana anuncie el final de la clase, ellas se convierten en el espacio del movimiento (o espacio en movimiento). Los instrumentos elegidos bailan sobre la mesa. Nunca paran en el mismo lugar. En el orden alfabético de la llamada, los destinos de los alumnos están en la mesa del profesor. El libro es abierto, leído, cerrado y reemplazado por otro. Un nuevo texto, una nueva narrativa, un momento. En el estuche, una paleta de colores. Las “tizas” (que ya no tienen polvo) van y vuelven de la pizarra. Listas de ejercicios, ejercicios del saber, del hacer: oficio del profesor. Papeles, papeles y papeles. Todavía hay espacio para el borrador (¿borrar el dolor?). Carteras, maletines, bolsas... y el agua (no se puede olvidar del agua). Documentos escritos, escrituras (tiempo/espacio) tocó la campana. Y todo comienza otra vez.

Antes de empezar, después de terminar

Gláucia Dias da Costa

Los regalos deben corresponder tan profundamente al obsequiado que él se asuste.

Walter Benjamin (1995: 36)

Para la realización de este ejercicio de pensamiento partí de una premisa: los espacios que habitamos y los objetos que lo componen nos habitan y nos componen en la misma medida. Son como esos tipos de regalos a los que se refiere Benjamin, que dicen tanto de nosotros que al recibirlos es como si fueran espejos. Las conversaciones que establecimos en los encuentros del grupo de estudio (sobre todo aquellas provocadas por los profesores Jorge Larrosa y Georges López, personaje de la película Ser y Tener) me instigaron a mirar con más atención la escuela donde trabajo, a fin de encontrar en ella los elementos

que forman la profesora que soy. Tenemos en el Colegio de Aplicación un “presente” que pocas escuelas dan a sus profesores, que son las salas de trabajo de las disciplinas, donde los profesores, aglutinados en torno de la disciplina que enseñan en común, comparten un espacio para la preparación de las clases, lecturas, correcciones de trabajos, reuniones e incluso, cuando sea posible, un eventual descanso. En el contexto general de nuestra geografía escolar, estas oficinas se encuentran en la planta superior del bloque de las aulas. Todo un piso sólo para los maestros. Por lo tanto, están lo suficientemente cerca de las aulas, evitando que nos desgastemos en el trayecto, pero suficientemente lejos, permitiendo “respiros” de silencio y paz a cada escalón que subimos después de una clase agitada.

En rigor, estas oficinas son lugares reservados donde los estudiantes “sólo entran cuando son invitados” (y siempre lo son). Y eso porque en ellas guardamos nuestros objetos personales, nuestro almuerzo, las pruebas que vamos a aplicar, las evaluaciones para corregir, los libros que leemos y los diferentes materiales (o artefactos) que movilizamos para la preparación cotidiana de nuestras clases. Son espacios “semiprivados”, donde recibimos a padres para conversaciones formales sobre el acompañamiento escolar de sus hijos, pero donde también (cuanto las puertas se cierran y el café está listo) podemos hablar sobre lo que queremos, aunque los asuntos siempre regresen a la cotidianidad escolar. Estoy convencida de que entre los regalos que me ha dado el Colegio de Aplicación, este es el que más me gusta, y quizás sea el que más dice de mí. Por eso, animada por el ejercicio propuesto por el profesor Jorge Larrosa de mirar el trabajo docente como un oficio, me dediqué a observar las salas de profesores como talleres donde se fabrican “clases”. La intención detrás de las fotografías presentadas por mí en la exposición “Elogio al oficio docente” fue hacer visible aquello que en el aula es invisible, es decir, el diálogo que se establece entre la mente del profesor-artesano y los artefactos que utiliza, porque eso es lo que hace posible las clases.

Hay una artesanía en el modo en que preparamos nuestras clases, en el modo en que elegimos libros, recortamos imágenes, y creamos textos y si miramos con atención los objetos que componen las salas de las disciplinas podemos verlo claramente. Esta artesanía que compone el oficio docente es tan importante para el hacer del profesor como sus clases. “Corresponde tan profundamente, que hasta asusta”.

En 1885, profesores de las tres únicas escuelas públicas de Desterro remitieron al entonces presidente de la provincia, João José Coutinho, un oficio solicitando la compra de los materiales necesarios para realizar su trabajo. En aquel momento, la educación pública se planteaba como un problema de civilización, y la falta de escuelas y profesores era sinónimo de falta de progreso. Por eso, los ilustres residentes de la capital de Santa Catarina esperaban una respuesta de su presidente que, ante la presión popular, autorizó la compra de materiales para uso exclusivo de los profesores. Fueron ellos: 1 libro de 100 hojas, pautado, para matrícula; 1 registro de 5 hojas, pautado, para turnos; 1 par de tinteros de plomo; 1 campanilla de metal blanco; 1 navaja para cortar plumas y 1 regla grande (Schimidt, Schafasche y Schardong, 2012: 182). Más que equipos pedagógicos para ser usados en clase, lo que fue entregado a los profesores fueron artefactos fundamentales para la realización de un oficio, que se realizaba con más o menos eficacia según se movilizaban las herramientas disponibles. Estos artefactos nos dan pistas para pensar la historia de la educación a partir de su materialidad, pero nos ayudan también a comprender la "naturaleza" del trabajo del profesor, que no se inicia con la campana que marca el comienzo de la clase y que no acaba cuando la clase termina.

Algo que caracteriza el oficio docente es la preparación de clases. Para que la clase suceda es necesario que antes se disponga de un tiempo y un espacio para ello. También se necesitan materiales, herramientas, que son manipulados para producir esa o aquella clase. De este modo, las mesas de trabajo de profesores atestiguan momentos cruciales del trabajo y nos permiten ver lo que es invisible en el aula: la existencia de ideas, la búsqueda de objetivos, el estudio de los libros, el ensayo del gesto, las tijeras y pegamentos para el montaje de textos-pensamientos, el café que calienta ideas y las evaluaciones que continúan el trabajo que no termina.

El objetivo de esta sección de la exposición "Elogio al oficio docente" fue dar a ver lo que está puesto a la mesa de trabajo del profesor y que es fundamental para la producción de las clases, pero que es invisible en el aula: de piedra a pluma, de tijeras a libros, de bolígrafos a tazas. Materiales resignificados, a veces organizados, a veces imágenes del caos. Mesas y objetos que materializan y producen clases y pensamientos.

Referencias bibliográficas

Benjamin

, W. (1995) Obras escolhidas II: Rua de mão única. [trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa]. São Paulo. Brasiliense.

Schimidt

, L.;

Schafasche

, R.;

Schardong

, R. (2012) A educação em Santa Catarina no século XIX: as escolas de instrução elementar e secundária e os debates nos jornais da época. Florianópolis. DIOESC.

Tachaduras resonantes

Amanda Zuffo Nicoleit dos Santos, Gustavo de Azevedo Grillo y Mariani Casanova da Silva

La idea de dar centralidad a los cuadernos durante todas las actividades propuestas en la etapa de las prácticas surgió de la convergencia entre la necesidad de guiar nuestro proceso formativo (en el curso de Profesorado en Historia) y las lecturas paralelas que realizábamos en aquel momento. Hemos

sido incitados por Filósofos de la Educación como Jorge Larrosa, Jan Masschelein y Maarten Simons, a través de la manera peculiar como discuten los conceptos de educación y escuela. Además, en su “Abecedario de Educación”[90], Larrosa aborda el cuaderno como un elemento escolar dotado de características específicas. Este pasaje nos sirvió como motivo para nuestra proposición, cuando nos encontramos con la obligación de presentar algo realizable en nuestro proyecto de prácticas. Tal idea aparentemente provisional y sin pretensiones, terminó en su desarrollo por tomar cuerpo y posibilitar un nuevo horizonte en cuanto a las reflexiones sobre la enseñanza y la investigación.

Decidimos entonces comprar un cuaderno para cada alumno de la clase en la cual realizaríamos nuestras prácticas. El objetivo era permitir a todos y todas el acceso a un mismo ejercicio, una misma materialidad. Esta idea de igualdad también fue intensamente perseguida durante las clases que ofrecemos, en el tratamiento dado a las fuentes históricas, “nuestras herramientas de trabajo”. Las fuentes fueron el elemento conector entre el contenido abordado y la metodología basada en el uso de los cuadernos. Nuestra suposición era que todo el grupo debería tener acceso a las mismas posibilidades de estudio durante las clases.

No sabíamos exactamente qué esperar del proceso como un todo: no teníamos parámetros ni como profesores (pues éramos inexpertos) o investigadores (ya que no había una producción en el campo de la educación orientada exactamente para eso). De ahí que el descubrimiento y entendimiento de ese proceso se dio en las clases, a través de las clases.

Lo que pasó realmente superó nuestras expectativas. En las primeras clases fueron necesarios reiterados recordatorios para que los alumnos trajeran el cuaderno, porque todas las actividades serían realizadas y corregidas en él. Con el paso del tiempo fue posible notar cómo el propio grupo absorbió el cuaderno como parte intrínseca del trabajo en nuestras clases. Ya no necesitábamos hablar de que los textos debían ser pegados y que las actividades debían realizarse en ellos. Ni siquiera que recogeríamos los cuadernos en algún momento para corregirlos. Sentimos que los alumnos, en general, asumieron nuestra propuesta y se dispusieron verdaderamente a trabajar con ella. Al final, cada cuaderno se volvió único. Nos permitió ver rasgos de voluntad y compromiso. Registros privados de un tiempo, llenos de contenido, de vacilaciones, de dudas o incluso de poesía.

El cuaderno (entidad presente durante casi toda nuestra vida escolar) es mucho más que una herramienta de notación. Es un dispositivo múltiple, tanto en las funciones como en los sentidos que le asignamos. Los garabatos que hacemos aburridos o ansiosos, las palabras sueltas rodeando el contenido de la clase, las hojas que rasgamos o dejamos en blanco, todo eso compone un lugar que acaba por convertirse en una especie de espejo. Si estamos dispuestos a prestar atención en la clase, el cuaderno es un posible vector de atención a través del registro escrito. Si estamos distraídos (sea cual sea el motivo), también nos alberga como espacio de escape. Incluso su olvido es un reflejo del momento en que nos encontramos.

Siendo un dispositivo tecnológico escolar que “resuena” para aquel que de él hace uso, el cuaderno se presenta para nosotros no sólo como una fuente primaria, sino también como una especie de mula (notoriamente conocida por su resistencia y adaptabilidad) que es capaz de trillar (y guiar) el largo y tortuoso camino metodológico que nos proponemos. Él es el punto de partida (desde la planificación de las clases) y de llegada (el análisis del cuaderno en sí), y nos acompaña durante todo el proceso. Este ejercicio de uso de los cuadernos (donde la clase hace todas sus actividades y registros relacionados con las clases de Historia) fue propuesto a la clase del grupo 1A dentro de la disciplina Pasantía Curricular Supervisada III. Además de su papel tradicional, el aprender a estudiar aflora de esa práctica de manera intrínseca a nuestro hacer pedagógico (los intentos, tachaduras, borradores y garabatos se convierten en la sustancia de la exploración y del camino rumbo al estudio).

La materialización de las relaciones entre los/as alumnos/as y las clases se da en los cuadernos. Para nosotros, los futuros profesores/as e historiadores/as, estas fuentes son rastros tanto de nuestro proceso de prácticas, como de toda nuestra formación académica que nos ha llevado hasta aquí. Finalizar las trayectorias en el curso de Historia con un material tan noble (pues proviene de la voluntad y del hacer de nuestros alumnos/as) es, de manera simbólica, algo que nos marcará, tanto en nuestros cuadernos como en nuestras vidas.

Lo gestual que se repite pero se distingue:

otros espacios, mismo profesor

Giorgia Enae Martins Knabben

En el ejercicio cotidiano de planear, reflexionar y ejecutar tareas me constituyo la profesora que soy, en constante movimiento de interacción con cada elemento de la cultura escolar. A pesar de trazar los mismos objetivos relativos a los contenidos de cada serie, las particularidades de las relaciones establecidas con cada clase influyen en la forma como las clases ocurren. Después de discusiones y estudios interpretando el oficio del profesor junto a colegas de profesión, buscamos diferentes maneras de registrar los ejercicios que nos propusimos a hacer.

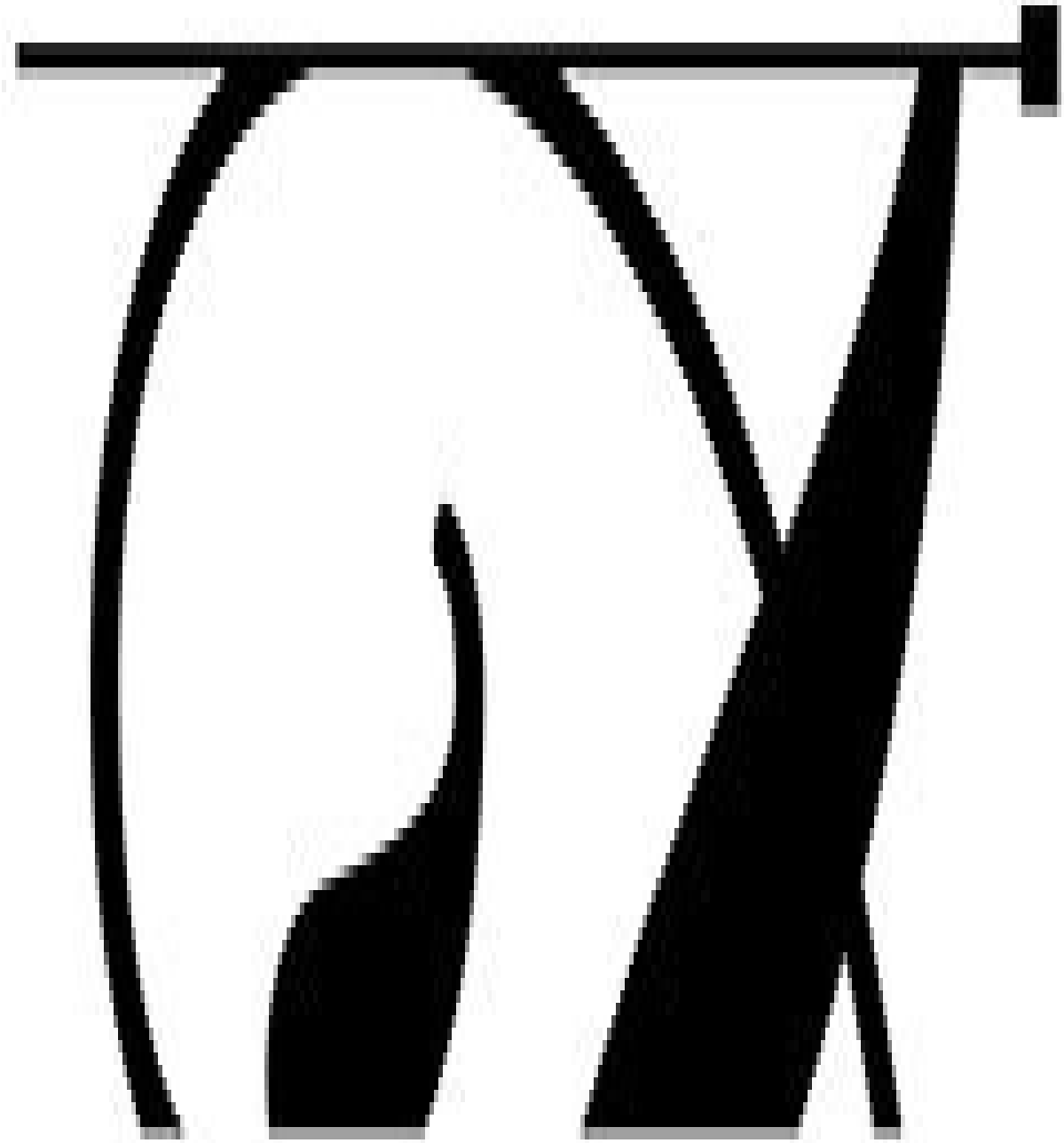
En mi primer ejercicio con registro audiovisual utilicé el teléfono celular para hacer pequeños videos registrando momentos cotidianos de mi vida de maestra. He optado por capturar discretamente el momento de la salida del coche aparcado delante de la escuela hasta la entrada en clase, durante varios días consecutivos. Entre diferentes encuentros y saludos, abrazos e informes, la trayectoria se mantenía la misma, la pasada por la sala de profesores para comprobar la cuadrícula de horarios en el mural, la caminata hasta el aula y la espera hasta el sonar de la campana. Hasta que la vida, en forma de niño, queda impresa en mi experiencia diaria y hace de mi auto-organización un proceso dinámico e incierto. Y así me di cuenta que el ejercicio podría ser otro.

El mismo día, con planes de clases idénticos trazados para la clase con los tres grupos de quinto año de Educación Primaria, pedí, discretamente, a un estudiante, que sostuviera mi teléfono celular y filmara los primeros minutos de organización del aula, antes de irnos al gimnasio. Cuando surgieron preguntas sobre el porqué de esto, dije que yo, como ellos, también era estudiante y estaba realizando una tarea y les dije que no se preocuparan porque sólo yo sería filmada. Así, el comienzo de tres clases con el mismo contenido, resultó en videos completamente diferentes. Diferencias en la duración, postura de la profesora, dibujos y palabras colocadas en la pizarra, diferencias en la relación

establecida con cada grupo, con cada espacio, y conmigo misma en el ejercicio cotidiano del oficio. Y en la edición de estos tres videos, los puse de forma simultánea, pero con tamaños, colores y velocidades diferentes, haciendo nuestra mirada bailar entre las similitudes y singularidades de las concreciones de ser/estar profesor. También como parte del ejercicio, escribí el párrafo siguiente para identificar el video cuando compusiera la exposición de los demás ejercicios de los colegas, como una forma de “Elogio a la Escuela”.

La mirada que ve, que presencia, que acoge, la intención que habla y que también silencia, que se dedica en la experiencia de intercambio, en la relación, en la enseñanza-aprendizaje. Hablamos aquí de aquellos que viven la escuela y en ella se constituyen como sujetos, a partir de ella construyen sus gestos, eligen sus artefactos de apoyo. Hablamos aquí del profesor, del que transforma lo que sabemos, que concede la libertad del pensar, que comparte y que afecta. Este ejercicio de registro parte de la mirada de quien ve al profesor, filmado por las manos del alumno, desde ese ángulo, desde ese lugar. La misma clase para tres grupos diferentes, uno detrás de otro. Hay patrones pero también diferencias, los mismos objetivos pero procesos distintos. Gestos, miradas registradas, marcas sociales atrapadas por el recurso visual, dispersas en el tiempo libre de la skholé.

Capítulo 15



De profesora a estudiante.

Una conversación con

Jorge Larrosa y Karen Rechia

Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana

Antes de comenzar mi conversación con el libro P de Profesor quiero definir el lugar desde donde hablo, o al menos desde donde pensé que iba a hablar. Soy profesora de Sociología en el Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Santa Catarina/UFSC, Brasil. Mi formación como profesora es en educación primaria y secundaria, y trabajo en una escuela pública. Es en este espacio y tiempo, compartido con jóvenes estudiantes donde realizo mi oficio de profesora y me realizo como docente. ¡Estoy completamente apasionada por el trabajo que realizamos juntos en clase, estudiantes y yo! ¡Este es lugar desde donde hablo! Al menos era el lugar que pensaba ocupar cuando empecé a leer este libro.

Cuando Karen y Jorge me invitaron a hacer la lectura y a realizar algunos comentarios y preguntas sobre este libro, mi primera respuesta fue: “¡no me gusta mucho la academia, mi espacio es el aula, ¡me da hasta un frío en el estómago sólo de pensarlo”! A lo que Karen prontamente me respondió que: “será una cosa sencilla, no tiene ninguna pretensión académica, la idea de nuestro seminario no es esa, Jorge es una persona sencilla. A nosotros nos gusta discutir las cosas profundamente, pero con simplicidad”.

Esas palabras me convencieron y acepté el desafío. En ese momento, la edición del libro en portugués aún no había salido y Karen me dio dos opciones para la lectura, recibir la versión en portugués en PDF o el libro en español. Como no me gusta leer en la computadora, preferí el libro en español. Esa misma semana Karen dejó el libro en mi oficina. Al tomarlo me sorprendí: ¡tenía nada menos que 486 páginas! ¿Quién acepta el desafío de leer un libro en menos de un mes y comentarlo, sin preguntar antes el número de páginas? Sólo yo misma. Pero ya

estaba hecho, la invitación ya había sido aceptada y mi primera tarea (la que vino inmediatamente a mi cabeza) fue dividir el número de páginas por el número de días, estableciendo como plazo para la finalización de la lectura una semana antes de comenzar este seminario, para que yo pudiera escribir mis comentarios, que ahora presento. Quitando los fines de semana, tenía una meta diaria de 24 páginas para poder terminar el libro. Puede parecer poco, pero cuando a eso se suma el final del trimestre, evaluaciones, reevaluaciones y cierre de notas de 180 estudiantes, las clases, los proyectos de investigación en los que estaba involucrada y un hijo de seis años, incluir en mi rutina la lectura de 24 páginas al día se convirtió en un gran desafío.

Iniciando la lectura, la introducción presenta cómo fue concebido el libro, a lo largo de los meses en que Karen fue a Barcelona a acompañar el quehacer del profesor Jorge en sus clases, en el año 2015. Me pareció interesante la idea de que este libro estuviera organizado en forma de diccionario y al principio me pregunté ¿por qué algunas palabras aparecían tachadas en el índice? Rápidamente descubrí que se las consideraba “no-palabras”, es decir, palabras que, tratándose de la educación, es preferible no usarlas. Después de la introducción, comencé a leer las definiciones de las palabras, a partir de aquel mi lugar inicial, es decir, de mi lugar de profesora.

Las primeras palabras fueron leídas con un constante diálogo, conmigo misma, pensando: “¿qué será lo que tendré que comentar aquí? Como profesora, voy a tener que hacer algo más o menos interesante, inteligente. ¿Menciono las referencias que he leído, entablando un diálogo entre el libro y ellas? ¿Qué preguntas tendré que formular? ¡Calma Thereza, en algún momento vendrá una gran inspiración! Pero ¿y si no viene? También no quiero que sea académico. ¿Y qué significa no ser académico?” En fin, entre una palabra y otra del vasto diccionario que tenía por delante, mil diálogos aparecían en mi cabeza, frutos de la responsabilidad que me he atribuido a mí misma, por el hecho de ser profesora y de que tendría que hacer algunos comentarios y preguntas a nada menos que a los propios autores del libro. Ah, ¡y todo eso en público!

Muchas veces, después de haber leído dos o tres páginas, me daba cuenta de que no había prestado atención a nada de lo que había leído, precisamente por estar haciendo este diálogo constante conmigo misma. Así que volvía hacia atrás y leía de nuevo, pues tenía que comentar lo que estaba leyendo y para eso necesitaba saber lo que leía. Entonces fue cuando llegué a la palabra aprendizaje[91] (segundo día de lectura), que en este diccionario se clasifica como

una no-palabra.

En la definición de aprendizaje, leí que la escuela no es el lugar del aprendizaje o de desarrollo de habilidades, (añadiría aún: ni de discurrir hermosamente sobre la lectura hecha del libro de algún autor importante) sino un lugar de estudio y de ejercicios. En ese momento paré y comencé a darme cuenta de que yo estaba justo a contramano de lo que las primeras páginas del libro me estaban indicando. Me miré a mí misma y a lo que estaba haciendo. Sentí mi cuerpo, mi ansiedad y me di cuenta de que necesitaba cambiar el rumbo de este trabajo. Percibí que no quería hacer la lectura de este libro en la condición de profesora o de académica, mucho menos de alguien que tendría que hacer una gran contribución a la gente que escucharía mis comentarios. A partir de este momento me propuse un ejercicio diferente. ¡Decidí que leería este libro como estudiante! Que lo iba a estudiar palabra por palabra, dialogando con el texto, y no conmigo misma o con mi preocupación sobre lo que debería hablar después sobre él.

Volví al principio del libro y empecé una nueva lectura. Mientras leía, despojándome del papel de profesora y convirtiéndome poco a poco en estudiante, me fui dejando llevar, despreocupadamente, aunque no descuidadamente, por la lectura de cada palabra. A veces anotando en hojas la idea central que estaba siendo definida, a veces leyendo, a veces subrayando el libro y reflexionando sobre lo que leía. Leí como una estudiante atenta, buscando estar en lo que estaba haciendo, en lo que estaba leyendo, plenamente, de cuerpo y alma. Mientras iba saliendo del oficio de profesora y entrando en el papel de estudiante pude percibir exactamente lo que Jan Masschelein quería decir con la siguiente frase “para estar atentos debemos suspender nuestras intenciones, expectativas u objetivos”. De este modo, me permití estar atenta al libro y a las palabras contenidas en él, entregándome, sin la pretensión de tener que comentarlo después. ¡Y eso fue simplemente revolucionario!

Con humildad acepté la autoridad del texto en mis manos y copié varios pasajes, subrayé otros tantos y en otros hice las dos cosas, subrayé el libro y copié en mis hojas el fragmento subrayado. Esta autoridad conferida al texto y explicitada en la explicación de la propia palabra autoridad que está en el libro, hizo que yo, esta vez, leyera y entendiera lo que estaba leyendo.

A lo largo de esta lectura me di cuenta de que la estudiante que yo fui tiene mucha influencia en la profesora que soy. Mi trabajo de maestra está todo el

tiempo dialogando con la Thereza estudiante, en algunos momentos para romper completamente con las cosas que yo no estaba de acuerdo, en otros para legitimar algunas prácticas de los profesores que yo consideraba maestros y en otros para satisfacer las expectativas de cómo debería ser un profesor para aquella joven que un día fui.

Quiero decir de antemano que no fui una buena estudiante. De hecho, creo que fui mucho más una alumna, la primera palabra, o mejor no-palabra, presentada en este libro. Estudié la mayor parte de mis años escolares en una escuela privada de la ciudad de Volta Redonda, provincia de Río de Janeiro. En esta escuela éramos muchos en una sala, aproximadamente 40 estudiantes, y yo variaba entre los números 33 y 38, dependiendo de la cantidad de alumnos que había con nombres que comenzaban con letras después de la letra “T”. Recuerdo mis números porque así hacían las llamadas los profesores, según nuestros números. Nunca fui Thereza, siempre fui un 33, un 35 o un 38.

Además de no haber sido nunca Thereza, fui también un “33” muy problemático. No seguía las clases, no tenía los cuadernos organizados, no sacaba buenas notas y no recibía el rango de “buena alumna”. Puedo decir que fui una estudiante basura. ¿Podríamos decir que si la escuela no es verdaderamente escuela y los profesores no son realmente profesores, en vez de convertirnos en estudiantes, nos convertirían en alumnos basura?

La palabra basura está presentada en tres sentidos distintos en este libro: primero lo que podríamos llamar “la basura material”, segundo “la basura humana” y por fin el tercer sentido se refiere a “la sociedad basura”. Me quedé reflexionando sobre la forma en que esta palabra fue trabajada en la disciplina “Arte y Cultura en Educación Social” y pensando en mi condición de estudiante basura y en la escuela que estudié como escuela basura. No quiero parecer arrogante, despreciando a mi colegio, a mis profesores o la manera en que ellos ejercían sus oficios. Y menos a mí misma como estudiante. En lo que me quedé reflexionando, al leer esa palabra, es que cuando la escuela es cooptada por el mercado (era una escuela privada), los alumnos dejan de ser estudiantes y pasan a ser números, que necesitan adecuarse a formas de aprendizaje, con calidad (dos no-palabras de este diccionario) y desarrollar habilidades para pasar en el vestibular (prueba de ingreso a las universidades brasileñas) o para entrar en el mercado de trabajo.

Siguiendo mi ejercicio de estudiante, cuando llegué a la palabra cuaderno me di

cuenta de cuánto me hicieron falta mis “no-cuadernos” en la época escolar. No tomar nota de lo que mis profesores hablaban, no copiar los ejercicios pasados en la pizarra, no escribir parte de las lecturas que hacía de los textos en mis “no-cuadernos”, creaba un abismo entre la materia de estudio y yo. Ahora, en este ejercicio que me propuse, leí este libro escribiendo y escribí leyendo todo el tiempo. Subrayando y reescribiendo, copiando partes en mis notas y escribiendo mis reflexiones sobre ellas. He copiado muchos párrafos, destacando lo que consideraba la idea central o lo que permitía nuevas reflexiones. En este momento, cobró todo el sentido la definición de estudiar que Jorge elaboró en el contexto de la palabra cuaderno, que ahora cito: “El estudiante aísla lo que ha leído, lo repite, lo rumia, lo copia, lo varía, lo recompone, lo dice y lo contradice, lo roba, lo hace resonar con otras palabras, con otras lecturas. Se va dejando habitar por ello. Le da un espacio entre sus palabras, sus ideas, sus sentimientos. Lo hace parte de sí mismo. Se vas dejando transformar por ello. Y escribe” (p. 114).

También en la idea del ejercicio, la conclusión presentada por Karen en esta palabra me pareció perfecta: el ejercicio desmonta la meritocracia y la escuela es el lugar del ejercicio, de la preparación, de la repetición y ¡no del merecimiento! Jorge añadió además que la tarea del profesor no es sólo pasar los ejercicios, sino también enseñar COMO hacerlos. En ese sentido, agradezco a los profesores Jorge y Karen por la forma generosa con que me han enseñando a hacer ese ejercicio de lectura, estudio y conversación con el libro. Cada palabra contenía una indicación de cómo hacer el ejercicio propuesto. ¡Y eso me ayudó bastante!

Otra palabra que quiero destacar es la palabra fracaso. En ella, hay un análisis sobre lo que significa el fracaso del profesor. Este fracaso se produce cuando el profesor no logra crear las condiciones para la atención, la lectura, el estudio, el ejercicio y el interés de los alumnos. Pero también está la observación de la imprevisibilidad del trabajo del profesor. En el oficio del profesor no hay garantía, a priori, de cómo las cosas van a suceder. Esta imprevisibilidad hace que no sea posible que el profesor pueda saber cómo lo que él hizo afectó a sus alumnos, y en qué momento lo que fue enseñado podrá fructificar. Esa palabra, fracaso, siempre me molestó mucho, no sólo como profesora, sino sobre todo como estudiante. Pensé entonces: si no es posible medir lo que hace un profesor, es decir, si nunca sabremos cómo lo que dimos a leer y a pensar a nuestros alumnos les tocó o les afectó, o cómo y en qué momento fructificó, entonces la escuela, y nosotros en la condición de profesores, tampoco deberíamos medir el aprendizaje de nuestros estudiantes, cuantificarlo y traducirlo en una nota.

¿Podría seguir por este camino? Pensándolo bien, si el oficio del profesor no es mensurable, cuantificable, puesto que no tenemos un producto final que pueda ser sometido a un “control de calidad”, el saber del estudiante tampoco debería serlo. Esta lógica aplicada a los estudiantes (de la mercantilización de la educación y del banco de notas) toma como rehenes a los alumnos y los profesores. ¿A los profesores no les cabría limitarse a evaluar si los ejercicios han sido realizados realmente, si el estudio ha sido realizado con atención, si se han seguido los protocolos, si el texto ha sido autorizado por una lectura atenta, si los subrayados cobraron sentido para quienes subrayaron? ¿No tendría mucho más sentido evaluar estos aspectos en lugar de aplicar pruebas para cuantificar el aprendizaje? Me quedé pensando en los consejos de clase que tenemos, trimestralmente, para evaluar a nuestros alumnos.

Volviendo a la invitación que Karen me hizo para estar en este seminario, cuando respondí, en un primer momento, que no me gustaba la academia y que, por eso, sentía una incomodidad al pensar en aceptar la invitación, no sabía exactamente lo que no me gustaba de la academia. Investigué íntimamente lo que podría ser ese fastidio y lo único que venía a mi mente era la palabra vanidad. Esa aura de vanidad presente en la academia era lo que me molestaba y con lo que no quería contribuir. En la medida en que leía, escribía, subrayaba, copiaba, pensaba y establecía una conversación con las palabras de este libro, fue quedando claro lo que antes era sólo una sensación incómoda. Lo que no me gusta es la mercantilización de la educación presente en la universidad, el perfil de investigador de los profesores, el descuido del oficio docente, principalmente en nivel de graduación, la competitividad entre quienes tienen más citas de su artículo publicado (el famoso factor de impacto) y de los dispositivos de investigación al servicio del capitalismo cognitivo. Por supuesto, todas estas conclusiones sólo fueron posibles, a partir de la lectura atenta de las críticas hechas por Jorge sobre todo esto, en las palabras investigación (no-palabra) y universidad.

La lectura atenta ha sido parte de mi ejercicio y me ha gustado mucho ejercitar mi atención. No sé si puedo decir que alguna vez fui estudiante. ¿Puede ser que me convertí en profesora sin haber sido estudiante? Tengo la sensación de que he completado mi maestría y doctorado tejiendo diálogos enloquecedores con las intenciones de los autores de los textos, con las retóricas de mis colegas y profesores y, por supuesto, con las críticas del posible tribunal. En el afán de mostrar mi “vena académica”, mi “calidad académica”, me olvidé de leer leyendo, de estudiar estudiando, de escribir escribiendo, sin la presencia de estos

diálogos imaginarios. Durante este ejercicio que hice de atención al texto, leyéndolo en su literalidad, fui percibiéndome estudiante y resiginificando mi relación con el estudio, con el estudiar, con el leer y escribir, con el subrayar y copiar, y, en muchos momentos, me observé siendo y haciendo todo eso. En estos momentos de auto-observación de mi propio hacer, venían esos pensamientos y reflexiones, y yo los anotaba en mis hojas, los colocaba entre comillas y luego, al final, escribía entre paréntesis: (Thereza).

Cuando llegué a la palabra subrayar, leí con especial atención, pues ésta había sido una de mis prácticas mientras leía este libro. Durante mi experiencia de lectura atenta, el hecho de subrayar el libro mientras lo leía permitió, en muchos momentos, destacar lo que consideraba la idea central, o algo que me llamó la atención. Pero durante los veinte días que me detuve leyendo y estudiando este libro de, repito 486 páginas, muchas cosas sucedían a mi alrededor. Un compañero de oficina que entraba a trabajar, (comparto mi oficina con otros tres profesores), un alumno o una alumna que venía a entregar un trabajo a alguno de ellos, o incluso a mí, o un teléfono que sonaba. En estos casos, subrayar el texto cumplió una función muy simple y al mismo tiempo fundamental: me mantenía en la lectura, en el estudio atento, dirigía mi atención hacia lo que estaba haciendo, de modo presente. El hecho de subrayar lo que estaba leyendo hacía que mi pensamiento, a veces inquieto y resistente a la atención, permaneciera en la lectura, en el texto.

No puedo negar que en muchos momentos tuve dudas de si yo podría o no terminar la lectura de este libro a tiempo, y escribir esos comentarios que ahora presento. Cuando llegué a la palabra tiempo me sorprendió la hipótesis construida por Jorge de que la escuela, como un dispositivo inserto en el venir al mundo, tiene la capacidad de separar tiempos y espacios, de dar la posibilidad de un “tiempo otro”, que interrumpa la continuidad de los tiempos, y de un “espacio otro”, que interrumpa el orden social de las pertenencias.

Lo que para mí parecía imposible – abrir otro tiempo y otro espacio para el estudio de este libro – fue ganando concreción, fue haciéndose posible, fue materializándose en esta heterocronía y heterotopía encontradas. Aceptar esta invitación permitió la apertura de un espacio-tiempo en mi vida, guiándome de manera generosa al estudio, al subrayado, a la copia literal de partes del libro, a la reflexión, a las preguntas y a una conversación sincera sobre la educación y el oficio del profesor.

Pero tampoco quiero pasar por una gilipollas, es decir, no quiero estar bien, ponerme en un lugar cómodo, sin hacer preguntas incómodas y sin dudar de la posición de los autores de esta obra, o de la mía. En este caso, me he aventurado a formular dos preguntas, además de las otras preguntas ya planteadas. Más que preguntas, son reflexiones, que fui haciendo a lo largo de la lectura y que no necesariamente tendrán una respuesta. Son estas:

¿Cómo defender lo escolar, lo que está íntimamente vinculado con el ejercicio de la lectura, de escribir y reflexionar, de subrayar y copiar, prácticas consideradas por muchos “retrógradas” y presentes en la idea de la escuela “tradicional”, sin aportar justificaciones para actitudes autoritarias, arrogantes, que intimidan a los estudiantes, y que también llegan a estar presentes en la idea que el sentido común tiene de la escuela “tradicional”?

Defender la escuela y lo que es característico de la escuela, defender al profesor y las características intrínsecas a su oficio no significa ignorar o negar los problemas existentes dentro de las escuelas. ¿Pero, cómo señalar estos problemas, o al menos enfocarnos reflexiva y críticamente sobre ellos, siendo conscientes de su existencia en las escuelas, sin que eso sea usado como un discurso para acabar con las escuelas públicas, para instaurar la mercantilización de la educación, contribuyendo al avance del capitalismo cognitivo? Bueno, esas son las preguntas que han estado resonando en mi cabeza, y tal vez ustedes puedan traer elementos para que pensemos juntos sobre ellas.

Al final quiero decir que este libro fue “uno más” y no “uno menos”. Que aunque muchas veces la lectura haya acontecido entre las diez y la medianoche o entre las cinco y las seis y media de la mañana, valió la pena leer, estudiar, subrayar, copiar, reescribir y establecer una conversación con ustedes a través de este libro. Valió la pena hacer el ejercicio propuesto y pensar en lo que estaba haciendo, mientras lo hacía. Y, sobre todo, fue muy significativo volver a sentirme, o quizás por primera vez, una verdadera estudiante. ¡Espero que esta nueva estudiante ayude en mi oficio, para que yo pueda ser también una verdadera profesora! ¡Muchas gracias!

Sobre los autores

Karen Chirstine Rechia.

A pesar de que siempre me gustó leer y escribir (lo que no hace a nadie profesor, pero ayuda) me convertí en profesora en las prácticas de historia, en 1992. Los estudiantes me dieron una tarjetita que decía “mejor profesora de 1992”, y me parece que me lo creí.

Suelo decir que pasé por todos los niveles y por todos los espacios escolares. He trabajado en la enseñanza primaria, en la media y en universidades; en postgrados, en enseñanza a distancia, en educación de jóvenes y adultos. A pesar de que mi titulación no me permitía dar clase en los años iniciales y en la educación infantil, acompañé muchas prácticas en esos niveles como profesora de prácticas en el grado de Pedagogía.

Ya he dado clases a la orilla del mar y subiendo montañas. He andado kilómetros para dar clase en el interior del estado, y millares de kilómetros para dar clases en otros estados. En instituciones privadas y públicas (siempre me sentí más a gusto en las públicas).

Me gusta estar con los estudiantes, y en la sala de aula me olvido de todos mis problemas en el momento en que cierro la puerta; pero también me gusta estar con mis colegas en las formaciones de profesores.

Pasé más de 20 años con un dilema: puesto que también quería ser actriz, tenía dudas si la docencia no era un lugar de “actriz fracasada”. Pero hace poco me di cuenta (a veces hace falta una vida para eso) que, en realidad, la actriz era solamente una de las maneras de ser profesora.

Caroline Jaques Cubas.

Es profesora de prácticas y profesora de Historia. Trabajó durante 7 años en la educación básica, tanto en escuelas públicas como privadas.

Desde 2010 trabaja en la enseñanza superior y, desde 2015, es profesora efectiva del Departamento de Historia de la Universidad del Estado de Santa Catarina, en el área de “prácticas de enseñanza”, acompañando a los estudiantes en sus inicios en el oficio de profesor.

La elección del oficio no fue algo consciente, de un momento. Fue, y es, un caer recurrente en sí misma teniendo la certeza de que no podría estar siendo o estar haciendo otra cosa.

Jan Masschelein.

Desde hace 35 años, es profesor de fiosofía de la educación en la Universidad Católica de Leuven, en Bélgica. Ha dado cursos como profesor invitado en Francia, Suiza, Polonia, Estados Unidos, Brasil, Argentina e Italia. Ha dirigido quince tesis doctorales y centenares de trabajos de máster, lo que ha sido ocasión para trabajar intensamente con sus estudiantes.

Considera que tanto sus cursos como su trabajo con los estudiantes es la parte más importante de su trabajo universitario y constituye, al mismo tiempo, el lugar privilegiado de su estudio y de su investigación.

Desde 2003 intenta dar forma a un curso (Diseño de Prácticas Educativas) que ocupa el lugar central de su trabajo como profesor. Ese curso toma la ciudad como medio para el estudio y ha explorado ciudades como Tirana, Sarajevo, Belgrado, Kinshasa, Shenzhen, Chongqing, Bruselas, Rio de Janeiro, Atenas, Zagreb, Málaga, Amberes, Charleroi…

Fernando Bárcena.

Es profesor, le gusta enseñar algo que se llama “filosofía de la educación”, y le gusta mezclar en sus clases a novelistas, filósofos y filósofas, poetas. Le gusta leer y llevar sus libros a la sala de aula. Escribe en cuadernos de notas que también lleva a sus clases. Constantemente reescribe las notas que le sirven de apoyo en sus cursos, rehaciéndolas una y otra vez. Desde hace años compone un texto lleno de citas (al que llama “Casa de citas”) de todos los escritores y escritoras que le han acompañado en su vida y se lo ofrece a sus estudiantes para

que lo lean y lo relean.

Jorge Larrosa.

Mi madre era maestra de párvulos (entonces no se hablaba de educación infantil, y a los niños de 4 a 6 años se les llamaba con esa bella palabra latina: “párvulos”) y me llevó a la escuela desde que aprendí a caminar. Y desde entonces no he salido de ella.

Fui profesor en una escuela de alfabetización de adultos durante cinco años y, desde hace más de treinta años, en la universidad. Pero soy profesor también, desde hace veinte años, por esos mundos de dios, allí donde me invitan a hacer un curso o a hacer una conferencia. Mi vida ha sido y es una vida de profesor y una vida con profesores puesto que profesores son la mayoría de mis amigos, la mayoría de mis alumnos y la mayoría de mis lectores.

La presentación de la edición conmemorativa de Pedagogía Profana termina con un “gracias por haberme permitido ser profesor”. Y en el prólogo que escribió, para esa edición, Walter Kohan habla de mí como de “un escritor-profesor… que ama las dos cosas... que no puede dejar de hacer ninguna de ellas... y que piensa las dos en una relación tan próxima e imbricada que es casi imposible disociar una de otra”. En la presentación de P de Profesor, Karen Rechia dice que “fue muy difícil separar al escritor-filósofo-conferenciante del profesor”. Y en algún lugar de la presentación de El profesor artesano digo que para mí escribir ese libro ha sido dar cuenta y darme cuenta “de lo que he estado haciendo toda mi vida”.

Gláucia Dias Da Costa.

Soy profesora de Historia desde hace 15 años. He trabajado en escuelas públicas y privadas, en la educación básica, y también en la educación superior, donde he trabajado en la formación de futuros profesores. Trabajo desde 2012 como profesora efectiva en el Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Santa Catarina, dando clases de Historia en Educación Básica y coordinando estudiantes del curso de Historia en sus prácticas docentes.

Ana Maria Hoepers Preve. Voy a partir de lo que Jorge dice en su libro, eso de que “el profesor siente su vocación cuando siente la llamada de la sala de aula”.

La primera sala de aula la inventé cuando tenía ocho años y en ella jugaba a “escuelitas” casi todos los días; después me volví profesora en la universidad, trabajando en la formación de profesores de biología y de geografía, y también en cursos de pedagogía; actualmente trabajo en las clases del curso de Geografía de la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Santa Catarina. En 2005 retomé los trabajos en educación fuera de la universidad, concretamente en un complejo penitenciario, en un lugar que se llama Hospital de Custodia y Tratamiento Psiquiátrico, en Florianópolis.

Lo que he recorrido y practicado con atención tanto en el hospital como en la universidad es la idea de “taller” como estrategia para constituir nuevos territorios en educación. Con los talleres he tenido la oportunidad de crear un espacio en los espacios, de circunscribir un lugar para activar temas de estudio ligados a los intereses de los talleristas, de los profesores en formación, de los míos propios.

Maximiliano Valerio López.

Soy profesor desde hace mucho tiempo, creo que desde que di mi primera clase de judo a los quince años. Durante el tiempo en que estudié en la universidad, incluso antes, viví en un Dojo (un lugar para la práctica del Aikido) donde daba tres clases diarias para niños y adultos. Hice eso más de diez años, tuve muchos alumnos, y varios de ellos se convirtieron en profesores. Puedo decir que, de un modo extraño, a los veintipocos años ya era un viejo profesor. Después de titularme en Ciencias de la Educación trabajé en educación de adultos, di clase en varios institutos terciarios, trabajé con niños (filosofando con ellos en encuentros regulares), pensé y escribí sobre eso y sobre otras cosas.

Los últimos trece o catorce años he trabajado como profesor universitario y me gusta mucho. Hago mi trabajo de la mejor manera posible y disfruto mucho haciéndolo.

Luiz Guilherme Augsburger.

Aunque mi trayectoria escolar no fue larga, la skholé me pareció un elemento recurrente en mi “trayectoria docente”. Trabajé como profesor de historia, de filosofía y de sociología en una escuela pública estatal, en 2012, y en dos escuelas públicas municipales, en 2015, en Blumenau, Santa Catarina. En 2016 trabajé como tallerista en el Hospital de Custodia y Tratamiento Psiquiátrico de Florianópolis y, en 2018, volví a trabajar como profesor en una asignatura de Lengua y Cultura Portuguesa para extranjeros en un Instituto terciario de Gaspar, también en el estado de Santa Catarina.

Beatriz Fabiana Olarieta.

Después de cuatro años de prepararse para ser maestra jardinera (en Mendoza, Argentina), el trabajo con niñas y niños pequeños le ofreció la oportunidad de tomar contacto con los misterios y los desafíos inherentes al oficio de profesora. Durante catorce años gozó del privilegio de renovar su mirada del mundo a partir de los ojos de sus pequeños alumnos. Privilegio que abandonó con pesar y que le dolió tanto o más que la partida de su tierra natal.

En paralelo, buscando caminos para dar más consistencia a su vida en el jardín, hizo la carrera de Ciencias de la Educación. Y, casi sin querer, se encontró siendo habilitada para trabajar en la formación de profesores. El inesperado encuentro con la Filosofía, dentro de esta carrera, marcó un punto de inflexión en la forma de pensar el papel del profesor y de pensarse como habitante de este oficio.

Hoy es profesora en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (Brasil), en el Departamento de Estudios de la Infancia de la Facultad de Educación. Muchas de sus alumnas ya trabajan en jardines maternales o jardines de infantes y le traen noticias de ese mundo. Quizás sea esa la forma que la vida encontró de restituirle algo de lo que hace muchos años le robó.

Adriana Fresquet.

Es argentina. Desde pequeña, después de comer, durante la siesta mendocina, su juego preferido era dar clases en el jardín, con una puerta vieja que hacía las veces de pizarrón. Hizo el profesorado en educación básica después de graduarse como psicopedagoga y darse cuenta de que le faltaba el conocimiento de la sala de aula, de cómo enseñar las letras, los números, las ciencias y las artes antes de hablar con un profesor sobre un cualquier particularidad de cualquier estudiante o sobre cualquier cuestión que se plantease en un gabinete psicopedagógico. Gracias a esa segunda titulación consiguió validar su diploma en la universidad brasilera para trabajar hoy como profesora en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio de Janeiro.

Actualmente estudia, enseña, investiga y hace actividades de extensión con colegas, estudiantes y profesores de educación básica acerca de las posibilidades de hacer una iniciación al cine en la escuela y fuera de ella, identificando su potencia pedagógica, política, ética y estética.

Cristiano Burlan.

Nació en Porto Alegre. Es productor, guionista, director de cine y de teatro, y profesor. Su filmografía contiene más de 20 películas, entre ficciones y documentales.

Como profesor dio clases de Dirección Cinematográfica en la Universidad del Estado de Amazonas, fue coordinador y profesor del curso de Interpretación para Cine en la Academia Internacional de Cine e impartió clases en el programa de posgrado de la Facultad Célia Helena y en la Escuela Nacional de Teatro.

En 2018 presentó su último largometraje de ficción, Antes del fin, y el mismo año estrenó el documental Elegía de un crimen, sobre el asesinato de su madre, cerrando así la Trilogía del luto compuesta también por las películas Construcción y Mataron a mi hermano.

Melissa Ferreira.

Fue profesora de teatro en educación básica y media en el Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Santa Catarina entre 2007 y 2008. Fue profesora

del Departamento de Artes Escénicas de la Universidad del Estado de Santa Catarina de 2009 a 2017, un periodo en el que impartió la disciplina de prácticas docentes y mantuvo una intensa relación con las escuelas públicas de Florianópolis. De 2015 a 2018 fue profesora del Posgrado en Artes Escénicas de la Universidad Federal de Ouro Preto. Allí mantuvo una colaboración con la Escuela Municipal Monseñor João Castilho Barbosa, donde desarrolló un proyecto teatral con niños y actores de la ciudad.

Amó el ser estudiante desde la primera vez que pisó la escuela. Hoy también alimenta un gran amor por el oficio de profesora. Actualmente, alejada de la docencia para su investigación de posdoc, está deseando volver a la sala de aula.

Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana. Titulada en Ciencias Sociales, con un máster en Sociología Política por la Universidad Federal de Santa Catarina y doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Federal de Rio Norte.

Es profesora desde hace 16 años. Trabajó en instituciones de educación superior, pero su trayectoria siempre estuvo orientada al oficio de profesora de educación básica en escuelas públicas. Desde 2011 es profesora de sociología en el Colegio de Aplicación de la Universidad Federal de Santa Catarina con estudiantes de noveno año de educación básica y de educación media.

También es madre de Lorenzo, de 7 años.

1Traducción: Jorge Larrosa.

2Llamada para las actividades del programa “Elogio de la escuela”, redactada por Jorge Larrosa y divulgada virtualmente durante el año 2018 en el sitio web: <https://www.elogiodaescola.com/>.

3En español, la primera parte de ese libro, “Das mãos e das maneiras: um curso” se convirtió en un libro independiente, El profesor artesano (Larrosa, 2020). La segunda y la tercera parte, “De elogios e elegías: um exercício” y “De incidências e coincidências: algumas conversas”, se publicaron en español como Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor (Larrosa, 2019).

4Del mismo modo que en el libro Elogio de la escuela los distintos textos orbitaban en torno de Defensa de la escuela , de Maarten Simons y Jan Masschelein (2014), para el Elogio del profesor elegimos los libros de Jorge Larrosa y el P de profesor (Larrosa y Rechia, 2018) como elementos de materialización del oficio y, así, como asunto común de los trabajos.

5El libro P de profesor es resultado de la asistencia y la colaboración de Karen Christine Rechia en los cursos de Jorge Larrosa, en la Universidad de Barcelona, en el primer semestre del 2005. O, más precisamente, de sus cuadernos de notas y de sus diálogos en el durante y en el después de ese proceso. Inicialmente esos escritos formaban parte del libro Esperando no se sabe qué , pero tanto por la forma como por la dimensión que el trabajo fue adquiriendo, se convirtió en una publicación independiente a pesar de la continuidad y de la sintonía temática.

6Se trata del curso “Impedir que el mundo se deshaga. Seminario especial sobre el oficio de profesor”, impartido por Jorge Larrosa entre los días 10 y 17 de septiembre de 2018 en la Universidad del Estado de Santa Catarina.

7Traducción: Jorge Larrosa.

8N. del T.: En francés: il tonnerre, il fait froid .

9N. del T.: En francés: on . También podría traducirse por el se impersonal: se dice, se piensa.

10 N. del T.: En francés: a-part-tenir .

11 N. del T.: En francés: mi-lieu .

12 Eso podría suponer alguna proximidad con lo que Sócrates parece hacer algunas veces (¡Al menos algunas veces!): performar el pensamiento como actividad encarnada, implicando lo público e invitando a otros a participar en el movimiento del pensamiento. Según Arendt, lo que Sócrates hacía era hacer público el movimiento del pensamiento, y por eso no se oponía a la doxa , a la opinión. La doxa era para él lo que me parece a mí (lo que aparece para mí), dokeimoi , lo que no significa que sea opuesto a la verdad. Tenía que ver con el mundo tal como se abría para mí –no tanto yo veo o yo pienso, sino “me parece” (en francés cela m’apparaît), que es una construcción impersonal (en tercera persona). Lo que significa, según Arendt, que no es una fantasía subjetiva o arbitraria, sino también algo que sería válido para todos. El presupuesto era que el mundo se abre de forma diferente para cada uno según su posición, y que el ser común (o la objetividad) del mundo dependía del hecho de que era el mismo mundo el que se abría a todos.

13 Henri Louis Go sugiere aproximar al pedagogo como “profesor convertido en parresiastés ” (Go, 2014: 24), es decir, como alguien que enseña y practica el decir-la-verdad (y el vivir-la-verdad), la parresía , tal como la ha analizado Foucault. Yo no voy a entender el hablar pedagógico de ese modo.

14 N. del T.: En francés: tableaux .

15 N. del T.: En francés: affaire, à-faire .

16 N. del T.: En inglés: an embodied form of gathering.

17 N. del T.: En francés: à(f)faire.

18 “Melancolía: cuando se tienen pesadumbres sin nombre” (Carnet 862.-14.4.17, p. 304).

19 En las notas de sus cursos y seminarios del Collège de France (1978/9 y 1979/80), La preparación de la novela, Roland Barthes se preguntaba si lo que iba a contar resultaría interesante para aquellos que no escriben o para quienes, aunque lo hagan, no se sienten ligados a los mismos problemas que a él le afectan, y dice algo que me resultó de lo más interesante: “No me aburro jamás cuando las personas hablan de su oficio, de los problemas de su oficio, cualquiera que sea. Desgraciadamente, la mayor parte del tiempo se sienten obligados a limitarse a una conversación general” (Barthes, 2005: 58).

20 “Recurrir a las etimologías no es un mero ejercicio de adorno ni de erudición.

El recate etimológico es una especie de viaje de exploración que nos puede permitir encontrar algunas joyas escondidas entre las ruinas. La etimología es una especie de ‘escucha del lenguaje’ que presta atención al acontecimiento genético y genealógico de las palabras. En este sentido, la etimología es una nueva hermenéutica, y por tanto un excelente recurso para la comprensión del sentido de las palabras en uso” (Bordelois, 2017).

21 Durante los meses que estuve encerrado preparando este escrito leí mucho y muy variado, y acumulé un número de páginas y anotaciones de cuadernos cuyo destino no puedo, y probablemente tampoco deseo en estos momentos, aventurar. Lo que queda registrado en la bibliografía al final del libro es una parte menor de esas lecturas, pero todos estos textos me dijeron algo, desde luego me acompañaron largas horas, y algunos me dejaron sencillamente temblando.

22 Las demás citas de esta sección están entre las págs. 207-208.

23 Sobre los niños y su introducción en el mundo, Santiago Alba tiene páginas maravillosas en su Leer con niños (2015). Algunas las he citado y comentado en El profesor artesano (Larrosa, 2020).

24 Las demás citas de esta sección están en las páginas 41 y 90-91.

25 Las siguientes citas en las págs. 170-171.

26 Las siguientes citas en las págs. 12 y 39.

27 Las siguientes citas en la pág. 242.

28 Cien niños esperando un tren . Ignacio Agüero. Chile .

29 <https://www.youtube.com/watch?v=uhuGjjbV0Rc>.

30 <https://www.youtube.com/watch?v=xIWDA8I91ak&t=20s>.

31 Traducción: Maximiliano Valerio López.

32 A ese respecto, ver la sección tópico “Comenzar/repetir un curso”, donde Jorge Larrosa desarrolla la idea de que la repetición viene junto con el perfeccionamiento, al igual que en el trabajo artesanal.

33 En la sección titulada “La materialidad de la escuela y el lenguaje de los profesores” de El profesor artesano (Larrosa, 2020).

34 Ver la sección titulada “Profesores con carácter”.

35 La tentativa de responder a la pregunta, “Si todos los oficios tienen vocabularios propios, ¿qué palabras formarían el vocabulario del oficio de profesor?” desbordó el tiempo del curso y el espacio del aula. Tomados por el deseo de construir un diccionario del oficio, con las palabras y “no palabras” que atraviesan el trabajo docente y el espacio escolar, Jorge Larrosa y Karen Rechia

publicaron el libro P de Profesor (2018), una especie de glosario en el que los autores seleccionaron y comentaron 75 palabras propias del espacio escolar.

36 A propósito de este asunto, puede consultarse el bellísimo capítulo “Acusaciones, demandas, alegaciones” del libro de Maarten Simons y Jan Masschelein, Defensa de la escuela (2014).

37 En la sección “Atados de pies y manos” de El profesor artesano (Larrosa, 2020).

38 Sobre todo en el capítulo titulado “Del trabajo, la vocación y el carácter”.

39 Habría que investigar más a fondo la utilización de la palabra vocación en la historia de la enseñanza, pero me arriesgaría a decir que su abandono en las últimas décadas estuvo relacionada con la organización de asociaciones de profesores y sindicatos docentes que, delante de la negligencia con que el poder público venía tratando las cuestiones referentes a la tarea docente, rechazaron el término vocación, reemplazándolo por el de profesión, un término más adecuado al mercado laboral.

40 Ver la sección titulada “Los signos del mundo” en El profesor artesano (Larrosa, 2020).

41 Ver sobre todo la sección titulada “Fenomenología gestual del oficio” en El profesor artesano (Larrosa, 2020).

42 Sobre las manos del pedagogo y del profesor, ver la sección “Las manos escolares”.

43 En el capítulo “Elegir la escuela” de El profesor artesano (Larrosa, 2020) .

44 Traducción: Beatriz Fabiana Olarieta.

45 Este párrafo se refiere a la sección titulada “Manos felices” en Larrosa, 2020.

46 Me refiero a las escuelas estatales que visito frecuentemente como profesora de prácticas pedagógicas y como coordinadora de programas de extensión.

47 Me refiero a la novela de Marguerite Duras usada en la “Introducción” de Larrosa, 2019.

48 Me refiero a la sección titulada “Una palabra en desuso” de Larrosa, 2020.

49 Esa relación entre el escritor (Handke), el pintor (Cézanne) y el filósofo (Spinoza) es el tema de un bello libro de José Luis Pardo titulado Sobre los espacios. Pintar, escribir, pensar (1991).

50 Traducción: Maximiliano Valerio López.

51 N. del T.: En el original en francés: “Les concepts (…) ont besoin de personnages conceptuels que contribuent à leur definition. Ami est un tel personnage”.

52 N. del T.: En el original en francés: “(…) les autres civilisations avaient des Sages, mais les Grecs présentent ces ‘amis’ qui ne sont pas simplement des sages plus modestes. Ce seraient les Grecs qui auraient entériné la mort du Sage, et l’auraient remplacé par les philosophes, les amis de la sagesse, ceux qui cherchent la sagesse, mais ne la possèdent pas formellement”.

53 N. del T.: En el original en francés: “(…) intimité compétente, une sorte de goût matériel et une potentialité, comme celle du menuisier avec le bois”.

54 N. del T.: En el original en francés: “L’ami n’est plus em rapport avec un autre, mais avec une Entité, une Objectité, une Essence. Ami de Platon, mas plus encore ami de la sagesse, du vrai ou du concept, Philalèthe et Théophile” (Deleuze y Guattari, 2005: 9).

55 N. del T.: En el original en francés: “(…) leus combinaison pour forme des tissus, ensuite pour associer les membres entre eux et donner naissance aux être vivants”.

56 N. del T.: En el original en francés: “la philia et l’echtra (la haine) expliquent aussi bien la santé et la maladie de corps que les sentiments des hommes”.

57 N. del T.: En el original en francés: “l’amitié n’a donc aucun statut psychologique ou interpersonnel privilégié”.

58 N. del T.: En el original en francés: “Au-delà des croyances orphiques et des abstractions pythagoriciennes, il cherche à enseigner les principes mêmes de l’être et du devenir, et à donner une explications à la fois générale et immanente au réel”.

59 También podríamos aquí referirnos a la amistad como amor divino y arte de amar bien, en Simone Weil (2016), como otra de estas amistades que nos suenan como una especie de trítono amical.

60 N. del T.: En el original en francés: “concernaient le bois ou l ’argile autant que les métaux; et, bien plus, n’y a-t-il pas de flux d’herbe, d’eau , de troupeaux qui forment autant de phylums (…)?”.

61 Maximiliano López, “Teoria da escola”, en el Dvd incluido en Larrosa (2018).

62 Todos los textos sobre lo que podríamos llamar “la ética del don”, especialmente Jacques Derrida, Dar (el) tiempo (1995) y La hospitalidad (2006).

63 Ingold se refiere a La evolución creadora (Buenos Aires, Cactus, 2010).

64 Traducción: Fernando Bárcena.

65 “Elogio de la escuela” consiste en un conjunto de actividades destinadas a

reflexionar sobre la escuela en su dimensión pública, sus espacios, tiempos, gestos y materialidades. Se puede encontrar más información sobre este conjunto de actividades en <https://www.elogiodaescola.com/>.

66 Para estas primeras investigaciones ver el texto Cubas, C. J. y Rechia, K.C. (2017). "¿Qué hace una clase? Didáctica y formación inicial del profesorado". Disponible en: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho (Consultado el: 16/02/2019).

67 "Wim Wenders : En lo alto de la torre de Tokio encontré a un amigo, Werner Herzog, que estaba pasando unos días en Japón, camino de Australia.

Werner Herzog: Eso es simplemente polución visual. Mirado desde aquí arriba es un montón de construcciones. Casi no existen imágenes posibles. Habría que hacer una excavación arqueológica. Hace falta atravesar este paisaje violado para encontrar alguna cosa. Todo está asociado a la grandeza y no a los detalles. Hoy en día existen muy pocas personas en el mundo que se arriesgan a algo a favor de la necesidad que tenemos de imágenes adecuadas. Necesitamos urgentemente imágenes que reflejen nuestra civilización o que correspondan a lo que tenemos de más íntimo. Tenemos que encarar esa guerra para resolver esa necesidad. Yo lamento, por ejemplo, a veces, que tenga que subir a una altura de ocho mil metros para obtener imágenes claras, puras y verdaderas. Aquí casi no hay. Hay que buscar mucho. Viajaría a Marte o a Saturno en el próximo cohete. Existe un programa de la NASA, el Skylab, una estación espacial que va a llevar a biólogos y a otras personas para probar nuevos procedimientos en el espacio. A mí me encantaría participar. Para mí sería más fácil que aquí en la Tierra descubrir lo que constituye las imágenes verdaderas. Sería una experiencia y me gustaría tanto ir…" (Transcripción del texto de la película).

68 En La corrosión del carácter (2019), Sennett muestra como el "nuevo capitalismo", basado en relaciones laborales flexibles, basadas en proyectos a corto plazo, no permite que la gente desarrolle lo que él llama "carácter", un

conjunto de características que estaban presentes en las generaciones anteriores.

69 En el libro P de Profesor (2018), una especie de diccionario escrito con el profesor Jorge Larrosa, se tachan algunas palabras, llamadas no-palabras, porque se entienden como palabras que no pertenecen a la educación.

70 Entre las acciones propuestas para la preparación del II Seminario Internacional “Elogio de la Escuela: sobre la profesión docente” que tuvo lugar en 2018, estaba la organización de un grupo de estudio dedicado a entender el trabajo docente no como una profesión de “animadores de aula”, “facilitadores de aprendizaje” o “formadores de competencias”, sino como un oficio. El grupo trabajó entre mediados de 2017 y septiembre de 2018. Nos reunimos (algunos profesores del Colegio de Aplicación de la UFSC, y también antiguos estudiantes de prácticas en ese momento) para producir ejercicios y reflexiones sobre el oficio docente, en una escuela que forma profesores. Tales ejercicios fueron presentados en ese seminario y en una exposición en el “Espaço Estético do Colégio de Aplicação”. Los textos de esa exposición forman parte de este libro.

71 Sobre la idea de creación ver la palabra “repetición” en Larrosa y Rechia, (2018) y Deleuze (2010).

72 Sobre la “lengua escolar”, véase Masschelein y Simons, “La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora?”, en Larrosa (2018).

73 Las citas de Paulo Freire han sido traducidas de la edición en portugués (2014).

74 Traducción: Beatriz Fabiana Olarieta.

75 El Seminario Internacional Elogio de la Escuela fue realizado los días 10 y 11 de octubre de 2016 en el Museo de la Escuela, en Florianópolis (SC).

76 El curso se realizó los días 30 de agosto y 30 de setiembre de 2016 en la Universidad del Estado de Santa Catarina, en Florianópolis (SC).

77 El II Seminário Internacional Elogio da Escola fue realizado entre los días 24 y 26 de setiembre de 2018, en la Universidad Federal de Santa Catarina, en Florianópolis (SC).

78 El curso se realizó entre los días 10 y 17 de septiembre de 2018, en la Universidad del Estado de Santa Catarina, en Florianópolis (SC).

79 Es difícil resumir en pocas palabras en este texto todo lo que hicimos en el curso Derivas debido a la diversidad de pequeñas y grandes tareas que fueron propuestas y realizadas durante los treinta días que permanecimos juntos. El ejercicio completo fue detalladamente descripto en el capítulo “Diseñar la escuela: un ejercicio colectivo de pensamiento” del libro Elogio de la escuela (Larrosa, 2018).

80 “Diseñar la escuela: un ejercicio colectivo de pensamiento”, en Larrosa, 2018: 240.

81 La primera parte de ese libro, “Das mãos e das maneiras”, se ha publicado en

español como El profesor artesano . Materiales para conversar sobre el oficio . (Larrosa, 2020). La segunda parte, “De elogios e elegias”, y la tercera, “De incidências e coincidências” se ha publicado como Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor (Larrosa, 2019).

82 Profesor y coordinador de extensión en el Instituto Federal de Educación de Santa Catarina (IFSC) – Campus Garopaba.

83 En la sección “El trabajo, la vocación y el carácter” de El profesor artesano (Larrosa, 2020)

84 Magister en Educación por la Universidad del Estado de Santa Catarina (2017) y graduado en Historia por la Universidad Regional de Blumenau (2012).

85 Profesora del Departamento de Artes Escénicas y coordinadora de la Maestría Profesional en Artes en la Universidad del Estado de Santa Catarina.

86 N. de T.: Este fragmento no aparece en la versión en español.

87 Traducción: Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana.

La exposición “Elogio al oficio docente”, fue presentada en el Espacio Estético del Colegio de Aplicación, en la Universidad Federal de Santa Catarina, entre los días 24 a 28 septiembre 2018, como parte de las actividades propuestas en el II Seminario Internacional “Elogio de la Escuela: sobre el oficio de profesor”. En octubre de 2019 la muestra volvió a ser montada en el mismo lugar, pero en esta ocasión estuvo en exhibición por un mes, integrándose al espacio escolar por más tiempo. Más informaciones pueden ser obtenidas en:

<https://www.elogiodaescola.com/>.

88 Karen, Glaucia, Thereza, Paula y Fernando son profesores del Colegio de Aplicación; Giorgia es ex profesora de la institución; Amanda, Gustavo, Mariani y Arielle son ex pasantes de Historia. Todos participaron en el “Grupo de Estudios, Formación y Exposición” durante 2017 y 2018.

89 N. del T.: Être et avoir (original). Philibert, Nicolas. Francia, 2002 . Documental, 104 min.

90 Audiovisual dirigido por Adriana Fresquet y producido por el projeto CINEAD/LECAV - FE/UFRJ en 2018.

91 Todas las palabras en cursiva en este texto son vocablos que están en el libro y con los cuales establecí un diálogo.